

**Université Lumière  
Lyon 2**  
Institut des Sciences et  
Pratiques d'Éducation et  
de Formation



**Collège Coopératif  
Rhône Alpes**



**Partenariat entre les établissements de formation et les Sites Qualifiants,  
d'une réforme de la formation de moniteur éducateur à sa mise en  
œuvre : processus et achoppements**

**MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OPTENTION DU DIPLOME  
DE HAUTES ETUDES DES PRATIQUES SOCIALES  
Responsable d'Etude et de Projet Social  
(DHEPS-REPS)**

**Sous la Direction de :  
Monsieur Patrick PERRARD**

**Document présenté par :  
Eric FURSTOS**

### **Remerciements**

A Sandrine Amaré, formatrice au Collège Coopératif Rhône Alpes,  
Aux personnes locutrices de mon étude,  
Aux collègues de l'Institut Saint Laurent,  
mais aussi des autres établissements de formation de la Région Rhône-Alpes,  
Aux élèves Moniteurs Educateurs que j'ai accompagné jusqu'à leur diplôme,  
Aux tuteurs et Sites Qualifiants que j'ai contribué à former,  
A ma compagne et ma fille pour leur patience,  
A Patrick Perrard, pour son aide et son soutien.

*A ma mère, partie pendant l'écriture de ce mémoire...*

# SOMMAIRE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>PREMIERE PARTIE</b>  |           |
| <b>De la réforme de la formation de Moniteur Educateur .....</b>  | <b>27</b> |
| CHAPITRE 1  |           |
| Evolution d'une profession vers une réforme de sa formation.....  | 28        |
| 1.1.1 Le Moniteur Educateur, un professionnel de la division du travail de l'intervention sociale .....   | 28        |
| 1.1.2 Du métier à la profession de Moniteur Educateur, quelle histoire ? .....  | 30        |
| 1.1.3 Le diplôme de Moniteur Educateur : une nouvelle réforme.....  | 35        |
| Pourquoi cette réforme ?.....   | 35        |
| 1.1.4 L'Evolution de la formation de Moniteur Educateur dans l'évolution globale des formations sociales et la logique de compétences.....  | 40        |
| A/ La formation au CAFME ou la démarche « traditionnelle en formation » .....   | 40        |
| B/ La formation au DEME, une réforme dans les réformes.....   | 41        |
| C/ Les compétences par l'alternance, une démarche formative et professionnalisante .....  | 45        |
| CHAPITRE 2  |           |
| Des Contextes de la formation de Moniteur Educateur.....  | 52        |
| 1.2.1 Lieu d'inscription de la pratique professionnelle .....   | 52        |
| 1.2.2 Des établissements formant les Moniteurs Educateurs dans la Région Rhône Alpes confrontés aux mêmes questions d'une même réforme .....  | 54        |
| A/ De la notion de profession à celle de professionnalisation.....  | 55        |
| B/ Du métier de Moniteur Educateur à une profession inscrite dans une démarche de formation pour une professionnalisation .....   | 57        |
| C/ De la notion d'alternance intégrative à la construction d'un partenariat entre les acteurs de la formation professionnelle.....  | 59        |
| CHAPITRE 3  |           |
| Quels déplacements des acteurs de la formation vers quels liens ?.....  | 63        |
| 1.3.1 Retour sur des faits significatifs réaffirmés par une exploration élargie.....  | 63        |
| 1.3.2 Analyse d'un questionnaire d'exploration des premiers faits significatifs.....  | 66        |
| CHAPITRE 4  |           |
| Quels liens entre les acteurs de la formation pour quel partenariat ?.....  | 73        |
| 1.4.1 Un déplacement des rôles des acteurs de la formation qui vient révéler la nature des liens : Les terrains professionnels dans un processus d'influence et de dépendance ..... | 74        |
| 1.4.2 Des représentations sociales à même de maintenir un déséquilibre.....   | 76        |
| 1.4.3 D'un lien à un autre – De la soumission/dépendance au partenariat.....  | 77        |
| <b>DEUXIEME PARTIE</b>  |           |
| <b>Regard sur les impacts d'une réforme.....</b>  | <b>82</b> |
| CHAPITRE 1.....   | 85        |
| LE TRAVAIL D'INVESTIGATION DE NOTRE RECHERCHE   |           |
| Regard d'une démarche heuristique et d'objectivation .....  | 85        |
| 2.1.1 La méthodologie d'investigation : l'analyse qualitative thématique à partir du recueil de données d'entretiens semi directifs .....   | 86        |

|  |               |
|--|---------------|
| 2.2.1 Analyse qualitative – analyse thématique .....   | 87            |
| 2.3.1 Les entretiens semi-directifs .....  | 89            |
| 2.4.1 Présentation de la construction thématique de notre guide d'entretiens semi<br>directifs .....                                 | 91            |
| 2.5.1 Présentation typologique de l'échantillon des personnes interrogées .....  | 96            |
| 2.6.1 Les difficultés et limites rencontrées de la méthodologie d'entretien utilisée ..  | 98            |
| <b>CHAPITRE 2.....</b>   | <b>100</b>    |
| <b>LES METHODES D'ANALYSE .....</b>  | <b>100</b>    |
| <b>ET D'EXPLOITATION DES MATERIAUX RECUEILLIS</b>  |               |
| De nouveaux paradigmes pour une nouvelle formation de Moniteur Educateur ? .....   | 100           |
| 2.2.1 La lecture du corpus .....   | 101           |
| 2.2.2 L'appréhension des nouveaux thèmes pour la production de sens .....  | 102           |
| 2.2.3 La construction d'une matrice d'analyse sous forme d'une grille .....  | 104           |
| 2.2.4 Le codage des données : du corpus aux marques<br>significatives et explicatives .....  | 105           |
| <b>CHAPITRE 3</b>  |               |
| <b>ANALYSES DESCRIPTIVES DU CORPUS</b>   |               |
| La réforme : productrice d'améliorations et révélatrice de disparités .....  | 107           |
| 2.3.1 La réforme, synonyme d'amélioration .....  | 108           |
| 2.3.2 La réforme induit l'acquisition de nouveaux savoirs .....  | 109           |
| 2.3.3 La réforme implique de nouvelles organisations pour les sites qualifiants.....   | 113           |
| 2.3.4 La réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs .....  | 116           |
| 2.3.5 La réforme, révélatrice de disparité entre les établissements de formation.....  | 118           |
| 2.3.6 D'un arbre schématique de notre analyse thématique .....   | 121           |
| <b>TROISIEME PARTIE</b>  |               |
| <b>Partenariat et alternance intégrative : de l'analyse aux<br/>perspectives .....</b>   | <b>127</b>    |
| <b>CHAPITRE 1</b>  |               |
| « La réforme de la formation du travail social : une dissymétrie avérée entre les deux<br>acteurs de la professionnalisation » ..... | 129           |
| 3.1.1 Des écarts avec l'hypothèse de recherche .....   | 129           |
| A/Les concordances et similitudes avec notre hypothèse de départ.....  | 129           |
| B/ Des écarts avec notre hypothèse de départ .....   | 131           |
| 3.1.2 Validation de notre hypothèse, ou nouvelle hypothèse de recherche.....   | 133           |
| <b>CHAPITRE 2</b>  |               |
| « D'une réforme à sa mise en œuvre : processus et achoppements ».....  | 137           |
| 3.2.1 La réforme : un processus de changements intégrant des phénomènes de<br>résistance .....                                       | 138           |
| 3.2.2 La réforme : une intégration de nouveaux savoirs .....   | 140           |
| 3.2.3 La réforme : des organisations innovantes pour une alternance partenariale..   | 145           |
| 3.2.4 « De l'alternance au partenariat, une démarche co-construite ».....  | 149           |
| <b>CHAPITRE 3.....</b>   | <b>155</b>    |
| 3.3.1. D'une recherche à une praxis .....  | 155           |
| 3.3.2 Une praxis pour quels changements porteurs de sens, ou quelles actions et<br>préconisations .....                              | 159           |
| <b>CONCLUSION GENERALE .....</b>   | <b>165</b>    |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>  | <b>174</b>    |
| <b>ANNEXES.....</b>  | <b>TOME 2</b> |

**AVANT PROPOS**

Pour accéder au métier d'éducateur, intégrer les savoirs et les connaissances nécessaires à l'élaboration d'actions réfléchies, adaptées, respectueuses de l'Autre, pour comprendre progressivement ma place et celle de ceux que j'accompagnais dans la relation éducative, souvent d'aide, pour développer des capacités de réflexivité sur sa pratique (...), je me suis professionnalisé par deux fois : la première en 1992 pour l'obtention du CAFME<sup>1</sup> en 1994 (dans le centre de formation dans lequel je suis aujourd'hui formateur), la seconde, en 2001 pour l'obtention du DEES<sup>2</sup> en 2005.

Si ces deux formations furent décisives pour moi dans l'élaboration et l'édification de ma posture éducative, je ne me souviens pas avoir pas réellement aborder explicitement les notions d'alternance, d'acquisition de compétences professionnelles, même si en réalité les savoirs étaient bien « *mobilisés dans l'action* »<sup>3</sup>, dans un réel aller-retour réflexif entre pratique de terrain et théorie adaptée. A cette époque, la dynamique de ces formations restait, je crois, accrochée à des (ses) principes, à son cadre de manoeuvre, peut-être rassurante pour certains, pour moi aussi, de type scolaire, basée sur l'apprentissage de connaissances multiples au service d'une pratique que certains pensaient, peut-être, attendue, standardisée, presque « universelle ».

Je me souviens surtout en 2003 de discussions passionnées, pour ne pas dire passionnelles, sur les projets de réformes des diplômes du travail social et la signification plus explicite des compétences par métier, et surtout de l'arrivée « en fanfare » de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), fustigée comme la concurrente déloyale et donc « sous-reconnue » d'une formation nécessaire, et alors « sur-reconnue » par ses défenseurs...

La qualification des travailleurs sociaux allait-elle s'éteindre dans une logique post-moderne au bénéfice d'une professionnalisation plus efficiente, plus évaluable quantitativement, plus en lien avec les demandes clarifiées des terrains professionnels et de la société ?

Finalement, il semblait se créer, si elle n'existait pas déjà, une ambiguïté entre ce qui se pratiquait déjà en formation autour de la question des compétences, sans que cela ne soit vraiment dit, et la déclaration manifeste des nouveaux diplômes à venir et de la VAE, autour des compétences à acquérir ou à faire preuve. Comme l'avait expliqué Paul Fustier dans un autre contexte, « *un paradoxe à contenir à défaut de le résoudre* »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur

<sup>2</sup> Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

<sup>3</sup> Guy Le Boterf – « Construire les compétences individuelles et collectives » – Edition Organisation – Etude Broché 2006

<sup>4</sup> Paul Fustier – « Les Corridors du quotidien » – Broché / Editeur : Presses Universitaires de Lyon – Lyon 1998

A ce moment là, même si je participais aux débats sur les référentiels qui poignaient, je n'avais en réalité que peu conscience de l'ampleur de la réforme annoncée dans la professionnalisation des métiers du travail social, peut-être plus mobilisé par ma seconde formation et par l'intérêt fort que je portais sur mes actions en direction des enfants dont j'avais la charge et leur famille.

Néanmoins, au risque de la confrontation, je trouvais la notion de VAE (ainsi que de la question des compétences formalisées), intéressante et cohérente, repensant à de nombreux professionnels, engagés au sens noble du terme, que j'avais croisée au début de mon parcours et qui, j'en étais persuadé, avaient de réelles compétences à faire valoir par une reconnaissance statutaire.

C'est au cours de mes 10 années passées auprès d'enfants et d'adolescents manifestant des troubles plus ou moins sévères du comportement que j'avais éprouvé le profond besoin de me diriger vers cette nouvelle formation, (re)mettre peut-être en question ce que je pensais être mes acquis, mon expérience, et interroger, redynamiser, je crois, mon engagement à accompagner ces enfants et adolescents, pour certainement donner un sens plus affirmé à mes interventions.

Cette formation d'Éducateur Spécialisé m'avait alors amené à élaborer, structurer des acquis approfondis, ou nouveaux, mais aussi construire une nouvelle identité professionnelle en lien avec ma personnalité et ma perception des besoins de l'Autre - une longue progression...

Mais surtout elle m'avait fait découvrir l'envie de continuer à comprendre pourquoi et comment je pouvais être éducateur, et comment les savoirs pouvaient nourrir l'explicitation de ma pratique.

De retour en institution, j'observais progressivement, de manière plus attentive, toute la difficulté pour de nombreux collègues à, justement, expliciter leur travail, expliquer leur posture, à montrer les compétences qu'appelaient leurs actes, ce, mettant, je crois, parfois à mal la légitimité de leurs actions au quotidien et leur place dans l'échiquier du travail social.

Je pense que c'est en grande partie à partir de ce constat que j'avais ressenti, moi-même, le besoin d'explicitier plus encore ma pratique auprès d'enfants présentant des troubles du comportement. Tout d'abord en écrivant des textes publiés, puis en ouvrant un site web - sans autre prétention écrit Joseph Rouzel<sup>5</sup> sur le sien que « *d'écrire, penser sa pratique, et*

---

<sup>5</sup> Joseph Rouzel : [www.psychasoc.com](http://www.psychasoc.com)

*faire trace, échanger avec d'autres professionnels autour des pratiques spécifiques et du sens des actions auprès d'enfants manifestant des troubles du comportement - un site d'hypothèses, de réflexions, d'expressions... »*, – évoquant ainsi, sans réellement le savoir, ma posture, mais aussi les compétences qui la servaient. En tout les cas, c'était je pense, un premier travail de recherche sur ce qui me tenait à cœur, celui d'accompagner, bon gré, mal gré, des enfants et adolescents en souffrance, habité par cette citation d'Edouard Ravon : *“ces instants où l'autre nous touche, éveille en nous la sympathie, le désir de comprendre ses difficultés et de l'aider”, peut-être “les instants où vibre en nous une reconnaissance de quelque chose qui nous appartient, que nous éprouvons, qui nous fait ressentir l'autre et nous pousse à l'accompagner...”*<sup>6</sup>. J'allais m'engager ensuite dans une forme de transmission de mon expérience, complémentaire, celle d'intervention occasionnelle en organismes de formation en travail social, m'intégrant progressivement à un nouveau réseau, celui de la formation de travailleurs sociaux, pour finalement être contacté par un établissement de formation pour devenir formateur.

Quel virage, quels doutes, quel défi !

En 2007, j'entrais alors dans cet institut, dans lequel j'avais fait ma première formation professionnelle, par l'autre porte, celle de celui qui allait (devait) transmettre, allait accompagner à la professionnalisation de ce qu'il avait été, ce, en même temps que la réforme des diplômes du travail social, de la logique des référentiels métier et de l'acquisition des compétences.

Un autre métier, une autre posture, d'autres et/ou complémentaires références théoriques, mais aussi un rappel à une réalité, un temps oublié, celle de la réforme aboutie, finalisée.

A ce moment là, j'allais aussi suivre une formation d'accompagnateur VAE<sup>7</sup> pour les AMP, les Moniteurs Educateurs et les Educateurs Spécialisées (que je dispenserais moi-même quelques années plus tard !), et confirmer alors mes premiers ressentis (positifs) sur ce dispositif (quelque peu décrié lors de ma formation d'Éducateur Spécialisé). J'allais surtout me confronter, d'une place de formateur, à la réalité de la nouvelle formation des Moniteurs Educateurs par la construction et l'explicitation de compétences professionnelles.

Dans cette fonction de formateur, c'est progressivement que j'apprenais à accepter, utiliser, comprendre ces référentiels, leur cohérence avec les besoins des terrains professionnels, à

---

<sup>6</sup> Édouard Ravon – « De l'éphémère à la durée dans l'accompagnement de la souffrance » - Acte du colloque du M.A.I.S 1990

<sup>7</sup> Validation des Acquis de l'Expérience

entrer dans une pédagogie de formation et dans le monde de l'ingénierie de formation, terme que j'avais redouté plus que tout quand j'étais éducateur, et que j'avais critiqué même par l'écriture d'un texte-pamphlet, peut-être trop passionnel à ce moment, dans une revue spécialisée.

C'est aussi progressivement que le besoin d'une formation, centrée sur des questions liées à mes réflexions, mes interventions, mes interrogations sur le terrain professionnel de formation d'adultes s'est fait sentir.

Aujourd'hui formateur auprès de Moniteurs Educateurs,

- m'appuyant sur mon expérience d'éducateur de terrain,
- maniant jour après jour, avec l'humilité du débutant, de manière autodidactique, sur des savoirs souvent empiriques (observant les plus anciens, écoutant les plus expérimentés), une pédagogie active dont les épistémologies m'échappent encore parfois, manipulant de l'ingénierie (que j'aimerais appelé créativité de formation), parfois de manière efficace, mais parfois aussi (souvent) à l'éprouvé, à l'émotion et au souvenir de mes formations (dans une sensibilité particulière de mon propre vécu de la formation initiale-initiatique de Moniteur Educateur),
- j'observe comment la formalisation, par les élèves, des compétences (définies par les textes de la réforme des diplômes) sollicitées dans l'accompagnement des personnes en difficulté portent ses fruits sur une plus efficace explicitation des actions menées et sur le sens recherché.

En effet l'arrivée de la VAE et de la réforme des diplômes dans le travail social (et particulièrement, en ce qui concerne mon intérêt dans ma démarche d'engager une recherche-action, la question de la formation et de la professionnalisation des Moniteurs Educateurs) a changé la logique des formations. Passant d'un modèle où les savoirs disciplinaires descendaient vers une pratique où le professionnel en devenir était un apprenant teinté de prescriptions, elles s'ouvrent à une pédagogie plus active, intégrative où les situations de terrain deviennent réellement premières, amenant les élèves au questionnement, et certainement au besoin (ou au désir) de s'appuyer sur des savoirs étayant le réflexion et l'action (levant peut-être, pour nombre d'entre eux, une position de méfiance, parfois même de défiance, à l'égard de savoirs savants que leur cursus antérieur aurait pu contribuer à transcrire).

Ainsi, tout en accompagnant ces élèves éducateurs dans cette démarche d'apprentissage et de certification, je m'interroge, au regard de cette réforme des diplômes mise en place, sur

la question des mécanismes d'acquisition, de transposition, de généralisation de ces compétences, et surtout sur la place laissée à l'élaboration d'une posture, d'une identité de professionnel qui doit, selon moi, transcender l'unique apprentissage de savoirs et savoirs faire.

Dans ma fonction de formateur auprès des Moniteurs Educateurs, engagé dans un dispositif d'alternance intégrative, je suis amené à prendre en compte, pour mon travail d'accompagnement individualisé et/ou collectif, pour ma mission de transmission de savoirs, et surtout de savoir-vivre les connaissances, plusieurs dimensions dans l'apprentissage et la professionnalisation (sociologique, psychologique, pédagogique, didactique...), me trouvant alors au carrefour de nombreuses références théoriques, d'approches conceptuelles, de choix pédagogiques, appelant aussi à s'appuyer sur des technicités et des méthodologies cohérentes et argumentées.

Il me faut alors aujourd'hui pouvoir soutenir mon action par une recherche pouvant me permettre, par un objet choisi (une porte d'entrée explicitement éclairée), de balayer les autres éléments constitutifs ou reliés à celui-ci.

Il me semble ainsi que, au-delà des considérations politique, sociétal ou économique de la réforme des diplômes du travail social et plus particulièrement des niveaux IV (concernant les Moniteurs Educateurs), la professionnalisation par la certification de compétences m'amène à questionner :

En quoi la professionnalisation par la certification de l'acquisition des compétences (en référence à la réforme du DEME - Décret N° 2007-898 du 15 mai 2007) est aujourd'hui un dispositif de formation et de qualification efficient pour les Moniteurs Educateurs?

Quelle place laisse la logique des référentiels à la construction d'une identité professionnelle de Moniteur Educateur ?

Dans une nouvelle articulation entre les savoirs disciplinaires, les connaissances théoriques et la pratique de terrain, en quoi les savoirs progressivement acquis et mobilisés dans l'action permettent une compréhension et une explicitation de celle-ci pour des Moniteurs Educateurs en formation?

Il s'agit, aujourd'hui, pour moi, d'engager une réflexion complexe, construite, objective, explicite (...) sur mes actions menées et à venir, dans le cadre de ma fonction de formateur auprès d'adultes, futurs Moniteurs Educateurs, et de repérer, comprendre, comment ils se professionnalisent (par cette réforme du DEME) afin d'ajuster mon accompagnement formatif.

La recherche-action me parait, par son processus actif et dynamique, pouvoir répondre à mes attentes en terme de recherche didactique, épistémologique, théorique en lien avec une pratique éprouvée.

*Une phrase (un écrit) ne prend sens qu'une fois ponctuée...*

A l'issue de ce retour sur mes 2 années de formateur auprès de Moniteurs Educateurs (dans une rencontre formative avec des professionnels en devenir qui auraient pu être mes pairs mais qui ne le seront pas), en me prêtant à l'écriture de cet avant propos, je m'aperçois qu'une autre question se dégage du contexte professionnel (envahissante même, si je n'en prenais pas conscience en me relisant) : la question du personnel, et de mon identité de formateur.

Alors cette entrée dans l'engagement d'une recherche sur un objet interrogeant ma pratique de formateur m'amène à ressentir un autre enjeu, plus personnel : celui de mon choix d'être devenu formateur, de ma légitimité de formateur, et ainsi d'un « pas en avant » symbolique, mais surtout s'élucidant (s'officialisant), vers le statut de formateur, voyant s'éloigner celui d'éducateur.

Suis-je prêt à l'accepter, à passer ce cap ?

Aujourd'hui, je le crois.

## **INTRODUCTION GENERALE**

« *Toute certitude est par essence contradictoire avec la philosophie de la recherche* »<sup>8</sup>.

Par, et de notre statut de formateur, en fonction dans un établissement de formation aux professions sociales auprès de Moniteurs Educateurs, profession que nous avons nous même exercée, nous avons, depuis 2007, été amené à réenvisager et réadapter notre accompagnement des élèves, mais aussi et surtout notre positionnement dans cet accompagnement formatif, conformément aux attentes de la réforme des diplômes du travail social et notamment la réforme du diplôme de Moniteur Educateur.

L'application progressive des Loi 2002-73, dite de modernisation sociale, 2004-809 relative aux libertés et responsabilités locales, et 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, a amené aux différentes réformes des diplômes d'Etat de travail social, affirmant clairement la « logique des compétences »<sup>9</sup> comme élément central des parcours de professionnalisation<sup>10</sup>, apportant un « *changement de paradigme concernant l'acquisition et l'évaluation des compétences* »<sup>11</sup>, transformant, de fait, les constructions et contenus des formations, et surtout, redistribuant les places et rôles des centres de formation, des terrains professionnels dans leur partenariat, et des Moniteurs Educateurs dans leur formation. L'Article 6 de l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Pierre Joliot Curie – « La recherche passionnément » - Broché Collection Sciences - Editeur : Odile Jacob – Paris 2001

<sup>9</sup> Nous proposons d'ores et déjà, à ce moment précis de l'écrit, une première définition de « la logique des compétences » : il s'agit, comme l'explique Philippe Zarifian (dans « La logique compétence, un enjeu de société », débat organisé par le CIBC de Nîmes, <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page14.htm>) d'une nouvelle approche de la qualification professionnelle venant remettre en question les approches historiques du métier, du poste de travail de l'emploi et de la fonction. Ces approches, aujourd'hui en crise face au marasme socio-économique que connaît l'Europe, avaient la caractéristique commune de n'exprimer qu'un savoir-faire reconnaissant le métier, le poste, l'activité, mais non l'individu. Dans cette logique, la qualification de la personne n'était en fait qu'une qualification des tâches liées à des postes de travail. Philippe Zarifian rajoute que cette logique, très largement ancrée dans l'évolution industrielle des trente glorieuses, rendait fondamentalement le travailleur passif. La logique de compétences vient alors, selon lui, produire une grande mutation, en ce que « *le travail fait retour dans l'individu* ». Il doit s'agir aujourd'hui d'une qualification de la personne et non plus du poste. C'est ici que s'inscrit le modèle de la compétence qu'il définit comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté (...)* La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances (...), la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité» (Philippe Zarifian, « Objectif Compétence » – Edition Broché 1999, p. 70)

Ainsi, pour le Conseil de l'Éducation et de la Formation en Communauté Française de Belgique, « la logique de la compétence » se substitue progressivement, depuis deux décennies à la logique classique « *emploi-qualification – fonctions / postes – barèmes*» ([http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_099.pdf](http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_099.pdf)). La notion et la logique de compétence viendront s'affiner au cours de cet écrit.

<sup>10</sup> La professionnalisation est un processus de formation reposant sur trois principes : personnalisation des parcours de formation en fonction des connaissances et des expériences de chacun des bénéficiaires, une alternance alliant des séquences de formation professionnelle et l'exercice d'une activité professionnelle en lien avec la qualification recherchée, et conformément à l'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2005, article 3-1 et 3-2 une certification des connaissances et compétences et des aptitudes professionnelles acquises (Jean Wemaëre - 100 mots de la formation - pressent universitaires de France - 2007 Paris)

<sup>11</sup> Extrait du compte-rendu de la journée régionale de l'AFORTS (Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social) du 26 mars 2006 à Toulouse – lfrass.net

<sup>12</sup> Arrêté NOR : MTSA0755914A suite au Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur

reconnait les lieux de stage pratique comme des « sites qualifiants »<sup>13</sup>, affirmant leur place comme une nécessité dans l'acquisition des compétences des stagiaires « *au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissocié de cette dernière* »<sup>14</sup>. Un référent professionnel est alors identifié pour devenir « formateur de terrain » et pour être un partenaire essentiel dans le parcours formatif des apprenants. Dans et par ce contexte, la formation des Moniteurs Educateurs, comme celle de toutes les professions du travail social, en est profondément transformée. Le centre de formation, historiquement placé, comme son intitulé pourrait le signifier, au centre du dispositif de formation est amené à se déplacer. Et ainsi, « Le centre de formation » devient, dans les textes officiels<sup>15</sup>, « Etablissement de formation », dans une symbolique sémantique réaffirmée. Cette transformation vient bousculer, chambouler nos connaissances, peut-être même nos croyances passées, souvent empiriques ou empruntées aux formateurs plus chevronnés, dans et du processus de formation de Moniteur Educateur.

C'est alors dans un sentiment d'incertitude, d'instabilité, induit par cet important changement, sentiment non pas malaisé, mais au contraire, moteur et motivant pour notre activité, que la question d'une recherche nous apparaît être aujourd'hui en cohérence avec nos questionnements, nos doutes, nos intuitions, nos ressentis, s'appuyant sur la citation de François Jacob : « *la démarche scientifique représente un effort pour libérer de toute émotion la recherche et la connaissance* »<sup>16</sup>.

L'Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social<sup>17</sup> rappelle que depuis la réforme des diplômes : « *Les travailleurs sociaux sont formés dans des établissements de formation en travail social sur la base d'un processus pédagogique où alternent formation pratique et formation théorique. Cette formation pratique s'opère aujourd'hui par des stages en situation professionnelle qui représentent près de la moitié du temps total de formation. Ce dispositif de formation a démontré sa pertinence et son*

---

<sup>13</sup> « L'alternance suppose que le lieu de stage soit un lieu «qualifiant» d'acquisition de compétences dans au moins un des registres du référentiel de compétences du diplôme concerné : les lieux d'exercice professionnel, comme les établissements de formation sont donc, les uns et les autres, des espaces d'acquisition de ces compétences pour les étudiants [...] – l'organisation permettant les apprentissages dans une optique de professionnalisation est appelée «site qualifiant». Cette notion de site qualifiant affirme la volonté explicite de la part des institutions d'accueil (lieu d'emploi du stagiaire ou non) et des établissements de formation de fournir un accueil, des conditions et les moyens nécessaires à la réalisation du stage... » : Extrait du site [https://centre.sante.gouv.fr/drass/metiers/social/sites\\_qual/1preambule.htm](https://centre.sante.gouv.fr/drass/metiers/social/sites_qual/1preambule.htm).

<sup>14</sup> Arrêté NOR : M TSA0755914A suite au Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur

<sup>15</sup> Changement de terme posé dans tous les décrets réformant les diplômes du travail social

<sup>16</sup> François Jacob – « Le jeu des possibles » - Editeur : LGF - Livre de Poche - Paris 1986

<sup>17</sup> Appelée AFORTS (Aujourd'hui l'AFORTS a disparu au profit de l' nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale UNAFORIS)

*efficacité en terme d'apprentissage des métiers. Il assure une insertion professionnelle rapide et durable.* »<sup>18</sup> . La réforme met ainsi les terrains professionnels à une place clarifiée et légitimée avec une participation et une responsabilité plus franche au dispositif de validation. Il se profile, à travers cela, un rééquilibrage, voire une inversion des responsabilités de l'établissement de formation et des terrains de pratique.

Dans cette redistribution des rôles et fonctions des acteurs participant à la formation et à la professionnalisation des Moniteurs Educateurs, l'établissement de formation dans lequel nous sommes formateur peine encore aujourd'hui, au même titre que les autres établissements partenaires de la Région<sup>19</sup> à trouver et tenir la nouvelle place qui leur est assignée par les textes en vigueur. De nombreuses réunions de travail et d'harmonisation de ces établissements, autour du nouveau diplôme, posent clairement la question : quelles nouvelles places et quels nouveaux liens avec les terrains de stage ?

Aussi, si la logique des compétences<sup>20</sup> peut, de prime abord, souligner l'évidence d'une construction à partir d'une pratique professionnelle de terrain pour en élaborer ses éléments constitutifs en établissement de formation, afin de les transposer et les mobiliser dans différentes interventions, nous constatons, à ce jour, au travers de plusieurs situations observées, au sein même du centre de formation et sur les terrains professionnels, une difficulté pour les deux acteurs accompagnateurs à définir, comprendre, articuler leur place et rôle dans leur coopération.

Lors des quatre dernières réunions d'information au sein de l'établissement de formation en direction des tuteurs, référents professionnels en poste et employeurs, ou lors de nos nombreux déplacements dans les institutions professionnelles pour nos visites de stages, ou des interventions en intra, nous nous apercevons, au delà d'un défaut de formation et/ou d'information sur les nouveaux référentiels des diplômes et les dispositifs qu'ils induisent dans la formation remaniée, d'une profonde carence de connaissance de l'évolution législative de la formation professionnelle et notamment de la nouvelle place des terrains de pratique dans cette réforme.

---

<sup>18</sup> Communiqué de presse « Menace sur la professionnalisation des travailleurs sociaux » de l'AFORTS en collaboration avec le GNI (Groupement national des Instituts régionaux du travail social) du 19 mai 2009 - <http://www.aforts.com>

<sup>19</sup> ADEA Bourg en Bresse, ARFRIP Lyon, IFTS Echirolles, Institut Saint Laurent Ecully, IREIS Loire, Savoie et Haute Savoie, Lycée Saint Ennemond Saint Chamond

<sup>20</sup> Nous définirons la notion et la logique de compétence page 49

Ainsi existe-t-il une réelle contradiction entre ce que les textes annoncent de la redistribution des rôles, et les attentes, pour ne pas dire parfois les injonctions, encore très grandes, peut-être inscrites dans une histoire ou une routine, de plus des 2/3 des terrains partenaires vis-à-vis de nous, dans la connaissance et le suivi du parcours formatif.

Cette situation, que l'on pourrait comprendre, tout d'abord par le fait que, pour les terrains professionnels, la question de la formation n'est pas centrale, peut être aussi pensée transitoire, au vu de la relative nouveauté de la réforme. Néanmoins, elle nous installe tout de même dans des situations paradoxales : celle tout d'abord d'un risque d'ingérence à reprendre notre place initiale d'avant réforme, sous l'impulsion de nombreux terrains demandeurs et en mal à se construire en tant que site qualifiant opérationnel ; celle, ensuite, de ne pas réussir à tenir sa place définie par les textes, de retarder, voire d'empêcher notre réflexion sur la pertinence de ce décalage dans l'accompagnement à la construction professionnelle.

Au travers des formations de tuteurs référents auxquelles nous participons, en tant que formateur dans le cadre du Groupement de partenaires régionaux Rhône Alpes pour la formation des tuteurs, labellisée et financée par UNIFAF<sup>21</sup>, et la formation des référents professionnels et d'actions d'accompagnement aux sites qualifiants en intra, labellisées et financées par la DRJSCS<sup>22</sup>, l'ensemble des référents ou tuteurs en devenir questionne la place de chacun des acteurs de l'alternance dans le processus de formation, montrant du mal à les repérer. Ils prennent progressivement conscience, durant leur formation, de leur responsabilité plus importante dans l'accompagnement des stagiaires et nous interrogent sur notre place décalée.

Nous observons encore sur l'année en cours, de nombreux sites qualifiants (37 sur 70) faire appel à notre établissement de formation pour se rassurer sur la qualité de leurs évaluations, au regard des nouvelles procédures de certifications dans lesquelles, découvrent-ils qu'ils sont engagés, ce qui peut produire le risque probant d'installer l'établissement de formation dans une place dominante, puisque supposée savante, place dissymétrique peu propice, selon nous, au partenariat.

---

<sup>21</sup> Unifaf est un organisme paritaire collecteur agréé par l'Etat (OPCA) pour collecter et gérer les fonds de la formation professionnelle continue des entreprises de la Branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif.

<sup>22</sup> La Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale remplaçant la DRASS Direction Régionale des Affaires sanitaires et Sociales depuis le 1er janvier 2010.

Les élèves Moniteurs Educateurs ont, eux aussi, leurs propres attentes vis-à-vis de l'établissement de formation, attentes construites d'abord sur leurs représentations du métier, mais aussi sur leurs représentations de l'établissement comme une école, ce que André Geay appelle le « *tout-école* »<sup>23</sup>. A la lecture du premier questionnaire de début de parcours sur leurs attentes, leurs projets, leurs craintes en entrant en formation, plus de 95 % des élèves disent vouloir apprendre des méthodes, des outils, des savoirs pour devenir « professionnels », se projetant ainsi dans une école, avec des formateurs, maîtres ou professeurs, susceptibles de tout leur transmettre. Ce constat nous amène à devoir définir notre rôle, non pas comme central à leur processus, mais comme contribuant à la mise en élaboration d'une pratique de terrain pour en construire les compétences attendues et une posture professionnelle en mesure de combiner celles-ci dans les situations éducatives vécues.

Les réunions hebdomadaires de travail sur notre pratique de formateur dans l'établissement montrent avec force le questionnement : nous devons la tenir, l'investir, la comprendre, tout en étant tirillé par les terrains qui nous convoquent à une autre place, tout en étant assigné par les élèves à un rôle d'enseignant qui n'est pas le nôtre, tout en interpellant, nous même, ces mêmes enseignants sur la question des contenus de leurs interventions qu'ils pensent devoir transmettre pour les articuler ou participer à la construction des compétences, tout en réfléchissant enfin à la question du travail réflexif dans lequel nous sommes engagé, sans réelle formation, et sa portée dans la professionnalisation et la mobilisation des compétences.

Une nouvelle place, c'est aussi et surtout un nouveau positionnement que l'équipe des formateurs de notre établissement évoque comme une difficulté intrinsèque à l'envisager sereinement, s'il n'est pas profondément réfléchi. Un positionnement qui doit se penser dans le gain plus que dans la perte de rôles et de places.

Car, il ne s'agit pas uniquement, pour l'établissement de formation et pour nous, dans notre statut de formateur, d'admettre le décalage dans le dispositif, mais bien d'en comprendre et d'en accepter le sens dans la dimension formative et constructive des compétences des

---

<sup>23</sup> André Geay – « L'école de l'Alternance » – Editions L'Harmattan – Paris 1998.

André Geay parle du « tout-école » en opposition à l'alternance, un « tout-école » basé sur des pratiques instituées qui doivent amener à la réussite par l'individu de l'appropriation des savoirs. Pour l'auteur, l'alternance apparaît à l'entre-deux des savoirs et de l'action pour construire des compétences.

Moniteurs Educateurs, afin de mieux redéfinir les processus de transmission de savoirs, d'accompagnement et de certification, le nouveau positionnement des formateurs dans ce dispositif, et les nouvelles modalités de partenariat avec les terrains de stage.

La logique de compétences et les textes en vigueur nous assignent actuellement à une place qui pourrait paraître impossible, peut-être « *impossible tant que l'on n'a pas accédé à la compréhension..* »<sup>24</sup>, ou encore « *impossible, comme un concept freudien: ce sur quoi vient buter l'idéal d'éducation* »<sup>25</sup>. Car, pour nous, c'est peut-être bien de cela dont il s'agit : de notre idéal de la place à la réalité de la place, ou comment parvenir à la prendre, la tenir, la comprendre, pour répondre à cette logique en direction des élèves et des partenaires, et positionner l'apport de l'établissement de formation de façon opérante dans la transmission qu'elle doit apporter pour accompagner à la construction des compétences.

Si nous pressentons, dans l'observation fine d'une l'évolution efficiente des élèves dans leur construction des compétences et l'explicitation de leur posture, durant leur parcours de deux années de formation, les effets bénéfiques du déplacement de notre rôle, nous ne parvenons pas pour autant en comprendre toutes les constituantes dans leur apprentissage.

Ainsi, les Lois 2002-73 de modernisation sociale et 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, puis les réformes successives des diplômes autour de l'acquisition des compétences, et particulièrement pour notre recherche, le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur en 2007, affirment et soutiennent l'alternance comme un moyen efficient de formation professionnelle. La réforme du DEME annonce une redistribution des places et rôles des deux acteurs<sup>26</sup> de la professionnalisation, donnant une responsabilité accrue aux terrains professionnels dans l'accompagnement formatif et la certification des domaines de compétences attendus pour l'obtention du diplôme, et signifie le cadre d'une relation de partenariat<sup>27</sup> entre les établissements de formation et les terrains de stage comme axe central de la formation<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Extrait de la Préface par Philippe Mérieu de l'ouvrage de Philippe Gaberan « Etre éducateur dans une société en crise », Edition ESF, 1998.

<sup>25</sup> Joseph Rouzel - « Educateur: un métier impossible » - <http://www.psychasoc.com>

<sup>26</sup> Nous définirons les acteurs comme des personnes ou groupe social qui jouent un rôle essentiel et déterminant dans l'action de formation

<sup>27</sup> Dominique Lahary, dans son article « esquisse d'une théorie du partenariat pour servir dans la pratique - [www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430](http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430) – tente d'apporter la définition suivante : « le partenariat est l'association d'au moins deux organismes pour mener une opération commune ou un ensemble d'opérations communes en vue d'objectifs communs »

<sup>28</sup> Article 6 de l'arrêté du 20 juin 2007 relation au diplôme d'état de Moniteur Educateur : « Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage »

Cependant, nous avons pu remarquer que ces nouvelles places étaient difficiles à prendre et/ou à tenir.

Cette observation et tous les signifiants décrits ci-dessus nous conduisent alors à poser la question suivante :

Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnel ne parviennent pas à entrer dans une relation de partenariat ?

Comme la règle ne fait pas toujours le jeu, une loi ou un décret promulgué ne s'applique pas toujours de fait. Michel Crozier écrit dans son ouvrage « L'acteur et le système » : « *le construit social est structuré, et sous cet angle, il est un contenant qui impose à chacun des acteurs ses mécanismes et sa cohérence [...], mais son fonctionnement, sa régulation et donc finalement son évolution, reposent aussi largement sur le comportement des acteurs, sur les stratégies qu'ils développent et sur les rapports qu'ils établissent entre eux* »<sup>29</sup>, en d'autres termes, bien que la question du partenariat soit prescrite, il appartient, pour partie, aux acteurs de pouvoir et/ou vouloir s'y inscrire.

De cela, nous émettons dès lors l'hypothèse<sup>30</sup> de freins<sup>31</sup> ancrés dans des représentations sociales<sup>32</sup> qui amèneraient les acteurs des terrains professionnels à se maintenir, de par leurs représentations d'un « *supposé savoir* »<sup>33</sup> des établissements de formation, dans un

---

<sup>29</sup> Michel Crozier, Erhard Friedberg - "L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective" - Editions du Seuil, 1981 (page 78/86)

<sup>30</sup> « Une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas peuvent être des concepts ou des phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée. » (Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt - Manuel de recherche en sciences sociales – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006). L'hypothèse s'inscrit au centre de notre problématique.

<sup>31</sup> L'acception « frein » dans le contexte de l'hypothèse revêt la définition du Petit Larousse : « *ce qui retient, ce qui empêche, entrave* ». Le CEDIP (sur son site [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id\\_article=352](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=352)) énonce « *les freins à la coopération* » comme un certain nombre d'obstacles, « *de difficultés relatives à la coordination et à la confiance entre les acteurs, ainsi qu'aux perceptions réciproques différentes entre eux* »

<sup>32</sup> « *Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale* » - Denise JODELET, Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici – PUF/ Le psychologue - Paris 1997 (p. 365.) *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.*

<sup>33</sup> Concept emprunté par Yves Chevallard à la psychanalyse lacanienne pour signifier la place à laquelle est assigné tout enseignant ou représentant d'un savoir par l'élève. Le sujet enseignant « *supposé savoir* » occupe une position symbolique qui induit une dissymétrie de place. Le sujet *supposé savoir* affirme, consciemment ou pas, son pouvoir dans une topogénèse (distinction des places respectives par rapport au savoir, entre sujet qui sait et sujet qui ne sait pas) - Yves Chevallard Professeur des universités IUFM d'Aix-Marseille – « La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné » et Yves Chevallard et Mairie-Alberte Johsua - « Un exemple d'analyse de la transposition didactique »- Editions La Pensée Sauvage 1991.

Nous transposons dans notre hypothèse la proposition théorique d'Yves Chevallard de l'enseignant sujet « *supposé savoir* » à l'établissement de formation « *supposé savoir* », position dominante impliquant l'asymétrie ou la dissymétrie du lien avec l'autre acteur de la formation.

processus de soumission<sup>34</sup>, invalidant leur accès à une place symétrique propice au partenariat<sup>35</sup>.

En effet miroir, les établissements de formation, dont l'intérêt nodal est l'accompagnement à la professionnalisation et son corollaire d'une connaissance fine des nouveaux dispositifs, détiennent un « prestige de savoir »<sup>36</sup>, une autorité de savoir, qui assignerait les terrains professionnels dans un processus d'influence et de soumission.

L'hypothèse que nous proposons vient soutenir notre démarche hypothético-déductive<sup>37</sup> construisant notre recherche-action, en nous conduisant à définir la problématique<sup>38</sup> et le champ épistémologique<sup>39</sup> de recherche pour tenter de répondre à la question posée.

Aussi, la question d'une évolution des logiques de qualification professionnelle, réformant progressivement les diplômes et les modalités de formation des métiers du travail social, et impactant, par la même, la redéfinition des rôles des acteurs de la professionnalisation, aurait pu être abordée au prisme d'une approche historico-juridique<sup>40</sup>. Bien que permettant, selon Julien Bousquet, « une mise en évidence des relations et conséquences des événements »<sup>41</sup>, cette approche unique, assimilant, d'une part, l'étude des faits et des événements passés, et d'autre part, l'étude de l'ensemble des règles légales régissant l'organisation et le déroulement des relations sociales dans notre contexte défini, aurait

---

<sup>34</sup> La soumission sociale à l'autorité (de l'anglais, *social compliance*), processus mis scientifiquement en évidence par Stanley Milgram entre 1960 à 1963 et montrant comment le sujet parvient à se soumettre à un tiers portant les attributs d'une supériorité sociale ou faisant figure d'autorité (principe de l'*effet de halo* d'Edward Thorndike, démontré par Solomon Asch en 1946). La psychologie sociale admet, par la notion d'influence sociale, (Serge Moscovici – Conformité et obéissance par John M. Levine et Bozena Zdaniuk) la potentialité de transposition de l'expérience identifiée pour l'individu aux groupes.

<sup>35</sup> Jean-Marc Lesain-Delabarre définit le partenariat comme « une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'informations et de ressources (...) ». Parmi les caractéristiques et les principes de l'action partenariale qu'il présente, nous retenons la non hiérarchisation des relations partenariales et la mise en place de liaisons horizontales. De plus, les situations de pouvoirs inhérentes à toute relation doivent toujours être reconnues et clarifiées pour préserver l'autonomie de chaque partenaires (« Partage, convergence et démocratie : difficultés du partenariat » - l'intelligence en débat, la nouvelle revue de l'ASIS n°6, juin 1999 – p.139-151)

<sup>36</sup> Nous proposons l'acception « prestige de savoir » au sens de Max Weber dans son analyse de la stratification sociale définissant des types de groupes sociaux et de différenciation sociale. Dans son analyse pluridimensionnelle, les classes et groupes sociaux engendrent des phénomènes de distribution du pouvoir. Dans ce sens, l'ordre du « prestige » confère un statut et une position hiérarchique haute.

<sup>37</sup> Pour Raymond Quivy et Luc Van Campenhout, l'approche hypothético-déductive va du général au particulier. Sa construction part d'un postulat comme modèle d'interprétation du phénomène étudié. L'énonciation d'une théorie de portée générale vient précéder la vérification dans une situation particulière. La première partie de la recherche doit exposer la problématique de recherche, l'élaboration du cadre théorique, l'énonciation des hypothèses et la spécification du cadre opératoire. La suite de la logique de recherche doit amener, part un modèle d'analyse à valider ou invalider les hypothèses posées (Manuel de recherche en sciences sociales – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006)

<sup>38</sup> « La problématique est l'approche ou la perspective théorique que l'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ ». *Ibid.* P 85

<sup>39</sup> Etude critique du développement, des méthodes et des résultats des sciences (Larousse) – Jean-Claude Simard - « théorie de la connaissance scientifique » - Cégep de Rimouski (<http://www.apsq.org/sautquantique/> téléchargement /Epistemologie.pdf)

<sup>40</sup> Démarche d'analyse et de compréhension jumelant l'approche historique et l'approche juridique de l'objet étudié.

<sup>41</sup> Jean Bousquet « L'approche historique en marketing » - [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ numero 25%282%29/bousquet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero%25%282%29/bousquet.pdf)

conduit notre recherche à une description chronologique et phénoménologique des événements historiques et juridiques retenus à travers le temps (en l'occurrence la construction des liens entre les deux acteurs de la formation), sans toutefois approfondir les causes et résultantes psychiques et groupales des processus actuels engagés dans ces liens. L'approche anthropologique et ethnologique sociale et culturelle, dont l'objet d'étude est l'ensemble des phénomènes sociaux dans la diversité contemporaine « *qui requièrent une explication par des facteurs culturels* »<sup>42</sup>, aurait pu répondre à la question des relations humaines, sociales et culturelles issues du lien historique entre les deux acteurs de la formation. Néanmoins la notion de culture définie par la discipline comme « *l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social* »<sup>43</sup>, complétée par l'anthropologue Edward Burnett Tylor comme un « *ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, (...) et toutes les autres aptitudes et habitudes...* »<sup>44</sup>, habitudes apprises de l'environnement social et déterminant les modes de comportement communs à tous les individus, montrerait peu les processus psychiques des individus, qu'ils soient seuls ou en groupes, dans leurs inter-relations, n'abordant alors que de manière périphérique notre question.

L'approche sociologique, comme étude, au sens large<sup>45</sup>, des faits sociaux<sup>46</sup> au travers des groupes ou des classes sociales, qui met l'accent sur l'impact de la société sur les individus en groupe<sup>47</sup>, aurait pu, dans le contexte de notre recherche, nous amener à comprendre les phénomènes interactionnels des acteurs de la formation, pris dans un certain nombre de contraintes sociales extérieures à définir, sans toutefois parvenir à sortir de l'objet social<sup>48</sup> pour observer les phénomènes psychiques, choisis ou subis par les acteurs dans leurs interactions questionnées.

Au regard des concepts convoqués dans notre hypothèse, la psychologie sociale et la sociologie des organisations, branches de la sociologie, s'avèrent pouvoir constituer le ou les cadres scientifiques à même d'analyser les phénomènes et les aspects relationnels et sociaux du champ d'étude que nous construisons.

---

<sup>42</sup> Marc Agé et Jean-Paul Colleyn – «L'Anthropologie » - Puf – Paris 2009. Pour les auteurs, l'anthropologie et ethnologique sociale et culturelle est synonyme de l'ethnologie. P.13

<sup>43</sup> Dictionnaire de sociologie – Hatier – Paris 1997 p. 98

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> Nous resterons sur une définition multiparadigmatique (au sens donné par Par Gheorghe Fulgade dans « Connaissance sociale et pouvoir politique: études de sociologie politique » - Broché – Paris 2005) de la sociologie

<sup>46</sup> Le fait social est défini par Emile Durkheim comme « *toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure* » entre holisme (l'explication des faits sociaux par d'autres faits sociaux, les individus ne sont alors dans ce contexte que des vecteurs passifs) et individualisme (autonomie individuelle par rapport à ceux des groupes) – *Ibid.* p.264

<sup>47</sup> « *La sociologie prend pour objet d'étude les individus insérés dans des collectivités* » – *Ibid.* p.265

<sup>48</sup> Comme organisation et interaction

En effet, la psychologie sociale aborde les phénomènes de la vie sociale qui touchent l'individuel et/ou le collectif « *en étudiant les comportements humains et les processus sociaux au travers des formes qui les structurent et les organisent, tant au niveau cognitif par les perceptions sociales, qu'au niveau comportemental par l'influence sociale* »<sup>49</sup>. Ainsi s'intéresse-t-elle aux relations interpersonnelles dans les deux dimensions, sociale et psychologique, produisant tantôt du social, tantôt du psychologique. Cette approche propose alors le repérage concret, puis l'analyse de l'action jouée par les acteurs dans leurs propres relations. La sociologie des organisations, autre branche reconnue de la sociologie, étudie spécifiquement les manières et les raisons de construction et de coordination des activités organisées sous la forme de stratégies par les acteurs. Elle définit ses objets comme des entités particulières nommées organisations et les modes de pouvoir et d'influence dans les interactions des acteurs avec leur environnement. Pour Philippe Bernoux<sup>50</sup>, le groupe est composé d'humains, structuré par des valeurs propres et des formes d'identité au travail qui déterminent des modes de conduites collectives. Au centre de ces conduites collectives émerge la notion de pouvoir. Michel Crozier et Erhard Friedberg le définissent « *comme une relation structurante caractérisée par le déséquilibre d'une relation qui est réciproque, et par la possibilité de certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes. Dans ces relations de pouvoir, les contraintes cohabitent avec une part de liberté qui est à défendre, à gagner, à élargir au moyen de la négociation. La négociation comme stratégie de construction avec ce qu'elle contient de frustrations et de satisfactions* »<sup>51</sup>. Ainsi la sociologie des organisations peut nous apporter un éclairage cohérent quant aux enjeux dans l'interrelation des acteurs de la formation. Cependant, en nous appuyant sur l'approche complexe de Jacques Ardoino<sup>52</sup> autour de son triptyque « *Agent-acteur-auteur* », nous concevons l'hypothèse suivante que tout individu ou groupe n'est pas qu'objet d'emprise déterminée : l'agent peut-être ou devenir acteur, auteur, ce, de manière conscientisée ou pas. C'est pourquoi nous élargissons encore un peu plus notre épistémologie dans le sens des travaux d'Eugène Enriquez dans son ouvrage « *L'organisation en analyse* », soulignant les fonctions imaginaires et l'inconscient social dans la question du pouvoir dans les interactions des organisations. Il met ainsi en évidence la structure fondamentale de l'appareil inconscient de l'organisation qui induit des

---

<sup>49</sup> Gustave Fisher – « Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale » –Dunod 4<sup>ème</sup> édition- Paris 2010

<sup>50</sup> Philippe Bernoux – « La sociologie des Organisations » - Editions du Seuil- Paris 1985

<sup>51</sup> Michel Crozier et Erhard Friedberg – « L'acteur et le système » - Editions du Seuil – paris 1977

<sup>52</sup> Conférence de Jacques Ardoino – Eclairage sur la complexité – « *A partir de ce que mon entendement m'a permis de saisir...* »(S.Connac) - (<http://freinet.org/icem/congres/apres/ardoino.PDF>)

phénomènes permanents (règles intériorisées par les groupes agissant dans tous les échanges, conduites demeurant les mêmes en cas de traitement des causes, réciprocité des effets positifs et négatifs des groupes). Louis Moreau de Bellaing<sup>53</sup> explique que pour Michel Crozier et Eugène Enriquez, pris dans des phénomènes de stratégies ou inconscients, plus les groupes seront placés dans des situations basses et soumises dans l'organisation, plus ils seront apathiques et non coopératifs. A l'inverse plus les groupes auront accès à des positions reconnues hautes, plus ils coopéreront pour parvenir à prendre des attitudes décisives dans l'organisation.

Le croisement herméneutique<sup>54</sup> de la psychologie sociale, de la sociologie des organisations, et de l'approche spécifique d'Eugène Enriquez pourrait, dans le contexte de notre recherche, nous amener « à souscrire à une attitude constructiviste (...) dont l'objectif n'est pas seulement d'expliquer, mais d'aider à comprendre et à agir (...) - pour qu'elle puisse être utile aux praticiens, la connaissance à produire doit alors être actionnable au sens que donne ce terme Argyris (1995) »<sup>55</sup>. Basée sur l'hypothèse de Chris Argyris<sup>56</sup>, cette attitude spécifique doit permettre au chercheur de construire, en réfléchissant sur ses expériences, sa propre vision du monde dont il dépend, adossant sa démarche à une forme de référence pluridisciplinaire, même si elle doit rester scientifiquement cohérente, dans la construction de la recherche.

Le champ épistémologique défini ouvre au corpus théorique de la recherche.

La notion de partenariat au centre du dispositif de formation qui appelle deux acteurs à co-construire des objectifs communs dans une relation particulière, malgré des différences structurelles marquées, doit pouvoir s'appuyer sur une compréhension des enjeux et problématiques pouvant empêcher sa constitution.

Le concept de représentations sociales des acteurs des terrains de pratiques en direction de l'autre partenaire en devenir peut nous amener à comprendre l'hypothèse de processus de soumission reléguant les premiers à une place dissymétrique.

---

<sup>53</sup> Louis Moreau de Bellaing- « Le pouvoir, Légitimation IV » - Psychanalyse et civilisations – Paris 2009

<sup>54</sup> Dans son acception contemporaine, la démarche herméneutique « peut être définie comme la théorie des opérations de la compréhension impliquées dans l'interprétation des textes, des actions et des événements » (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/hermeneutique/>)

<sup>55</sup> Spécifier l'objet de la recherche - Yvonne GIORDANO, Université de Nice Sophia-Antipolis1 - Alain JOLIBERT, Université Pierre Mendès-France – ([http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/95/78/PDF/AJ-YG\\_2008.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/95/78/PDF/AJ-YG_2008.pdf))

<sup>56</sup> Professeur à la Harvard Business School, initiateur des études sur l'apprentissage organisationnel.

En décrivant les travaux de Serge Moscovici reprenant la définition d'Emile Durkheim sur les représentations collectives sous le nom de représentations sociales, Jean Maisonneuve nous apporte un éclairage déterminant pour notre hypothèse : « *c'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel [...] – une sorte de savoir commun qui intervient pour orienter nos relations, assurer la diffusion et l'assimilation des connaissances [...] le sens des permanences et des changements* »<sup>57</sup>.

Sophie Berjot et Gérard Delelis apportent des éléments de compréhension des processus de soumission d'une personne ou d'un groupe à une autorité représentée : « *la soumission est une injonction qui vient d'une autorité que nous jugeons ou pensons légitime [...] – il y a donc assymétrie de pouvoir dans laquelle c'est la source d'influence qui domine* »<sup>58</sup>.

Il s'agit également de définir les contours de la notion de partenariat. Le Groupe de Recherche d'Handicap International propose une première définition sur laquelle notre hypothèse peut s'appuyer : « *Le partenariat est une forme de collaboration, entre deux ou plusieurs structures, qui, à priori, privilégie la coopération plus que la substitution, la subordination ou la concurrence. C'est une construction négociée par les acteurs impliqués autour d'un objectif commun. Par conséquent, le partenariat n'est pas une fin en soi. Il n'a de substance que dans une dynamique relationnelle pourvu d'un objet [...] - une volonté de créer des liens ou des réseaux d'échanges et de solidarité [...] - Tout partenariat s'inscrit dans une temporalité et dans un système d'acteur. Il est donc amené à évoluer en fonction des stratégies des acteurs impliqués et des changements affectant son environnement* »<sup>59</sup>. Il s'agit ici de commencer à appréhender les formes relationnelles et leurs phénomènes existants qui induisent la notion de partenariat pour les acteurs protagonistes.

Pour rendre compte de notre démarche globale de recherche, nous développerons notre étude en trois parties :

- La première partie posera le contexte et la phase exploratoire de notre objet construit. Afin de soutenir notre démarche autour de cette question nodale, nous repositionnerons tout d'abord, la définition de la profession de Moniteur Educateur et son

---

<sup>57</sup> Jean Maisonneuve – « La psychologie sociale » – PUF – Paris

<sup>58</sup> Sophie Berjot et Gérard Delelis – « psychologie sociale » – Dunod – Paris 2005

<sup>59</sup> Handicap International - LE PARTENARIAT - Comprendre le partenariat pour mieux construire nos collaborations - Groupe de Travail Partenariat – novembre 2002 – ([http://www.handicap-international.de/fileadmin/redaktion/pdf/partenariat\\_fr.pdf](http://www.handicap-international.de/fileadmin/redaktion/pdf/partenariat_fr.pdf))

histoire dans le travail social, puis « *l'avènement* »<sup>60</sup> et les raisons de la réforme des diplômes pour mieux appréhender les mutations dans les dispositifs de formation. Nous présenterons ensuite la particularité du lieu d'ancrage de notre pratique et de notre questionnement, l'établissement de formation, ses missions et ses principes fondamentaux, afin d'affiner le contexte de professionnalisation des Moniteurs Educateurs. Nous y apporterons deux notions pivots du dispositif formatif : l'alternance intégrative et le concept de réflexivité, comme leviers à l'apprentissage et la construction des compétences dans une redistribution des places et rôles des acteurs de l'accompagnement des apprenants. Reposant la question nodale à l'issue des contextes définis, et au regard des faits significatifs apportés en introduction générale réaffirmés par une exploration élargie, et des problèmes qu'ils nous posent, nous re-énoncerons l'hypothèse comme la construction d'une direction de pensée, d'une piste épistémologique pour tenter de répondre à la question posée.

- La seconde partie de notre étude présentera notre méthodologie d'investigation par une analyse qualitative thématique à partir du recueil de données de dix entretiens semi-directifs. Ce travail devra permettre l'appréhension des nouveaux thèmes au travers de l'émergence de récurrences ou de saillances dans les termes ou attitudes des locuteurs pour construire une matrice d'analyse pertinente.
- La troisième et dernière partie de notre étude viendra poser une analyse de notre corpus de données. Dans un premier temps, nous tenterons de justifier d'une validation totale, partielle ou nulle de notre hypothèse de départ. Puis nous monterons comment cette recherche sur l'objet permet de produire de la connaissance sur celui-ci. Enfin nous essayerons de proposer des préconisations pratiques sur la transformation du problème, au regard de notre analyse globale.

La conclusion générale de notre étude devra expliciter les principaux résultats et les apports de notre recherche, tout en posant les limites de notre démarche, pour dégager des pistes s'ouvrant à nous, dans une praxis réengagée.

A l'issue de notre introduction, nous souhaitons rappeler que notre démarche délimite volontairement les contours de son objet de recherche aux deux acteurs de la formation que sont l'établissement de formation et le site qualifiant. Même s'il n'est pas réellement pris

---

<sup>60</sup> Terme repris dans l'argumentaire de l'IRTS Ile de France de Montrouge à Neuilly-Sur-Marne de la formation de « référent site qualifiant » -mars à mai 2010 - [www.fondation-itsrs.org](http://www.fondation-itsrs.org)

en compte dans cette étude, nous n'oublions pas le troisième et principal acteur qu'est la personne en formation, comme nous n'omettons pas, de même, les bénéficiaires de la formation des professionnels que sont tous les usagers des secteurs social, sanitaire et médico-social.

**PREMIERE PARTIE**

**De la réforme de la formation de Moniteur Educateur**

# CHAPITRE 1

## Evolution d'une profession vers une réforme de sa formation

### 1.1.1 Le Moniteur Educateur, un professionnel de la division du travail<sup>61</sup> de l'intervention sociale

Le Moniteur Educateur est un professionnel du secteur social et de l'éducation spécialisée, au même titre que l'Educateur Spécialisé. Il exerce ses fonctions auprès de personnes en difficulté, d'enfants, d'adolescents et d'adultes en situation de handicap et/ou de dépendance, accueillis en structures de type externat, ou en établissements spécialisés. La profession de Moniteur Educateur est classée dans la nomenclature des professions intermédiaires par l'INSEE<sup>62</sup>. La Direction Générale de l'Action Sociale au sein du Ministère chargé des Affaires Sociales<sup>63</sup>, qui organise le champ professionnel, en fixe les codifications administratives. Le Moniteur Educateur fait ainsi partie de la catégorie professionnelle nommée « professions éducatives », au même titre que l'Educateur Spécialisé, l'éducateur de jeunes enfants ou encore l'Aide Médico-Psychologique (...). La classification des métiers du travail social est construite à partir d'une hiérarchisation des différents statuts par niveau. Ces niveaux représentent :

- l'échelle des qualifications des différents métiers de la catégorie « professions éducatives »<sup>64</sup>,
- les références aux fonctions, tâches et responsabilités officiellement imparties à chaque métier,
- un indicateur pour le calcul des salaires, au regard des conventions collectives (pour le secteur privé) ou des indices référencés en vigueur (pour le secteur public)<sup>65</sup>.

Ainsi, le Moniteur Educateur est classé au niveau IV, entre l'Educateur Spécialisé se situant au niveau III et l'Aide Médico-Psychologique positionné au niveau IV.

---

<sup>61</sup> Concept de « *division du travail* » de l'économiste des Lumières Adam SMITH (1723-1790), désignant, au niveau économique et sociologique, une répartition des activités productives, entre des groupes spécialisés dans des activités complémentaires.

Il s'agit ici de positionner de façon légitime le Moniteur Educateur dans cette répartition de l'intervention sociale.

<sup>62</sup> Institut National de la Statistique et des Etudes économiques

<sup>63</sup> Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale

<sup>64</sup> Niveau III : Bac+2 ans, Niveau IV : bac

<sup>65</sup> Au 1<sup>er</sup> septembre 2002, les salaires bruts d'un Moniteur Educateur étaient de 1220 Euros en début de carrière et 2006 Euros en fin de carrière pour la fonction publique, et de 1460 Euros en début de carrière et 2307 Euros en fin de carrière pour le secteur privé soumis à la *Convention Collective Nationale de l'Enfance Inadaptée de mars 1966* (Source INSEE).

80% des Moniteurs Educateurs travaillent dans le secteur privé associatif (contre 20% dans la fonction publique et les collectivités territoriales<sup>66</sup>) dans les institutions du secteur du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale assurant une prise en charge collective des publics.

Dans le cadre de ses missions, conformément au référentiel métier du Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (DEME) et de l'Arrêté du 20 juin 2007, relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur, le Moniteur Educateur « *participe à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne de personnes en difficulté ou en situation de handicap, pour le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion, en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles* »<sup>67</sup>.

Il est amené à « *élaborer son intervention avec l'équipe de travail et son encadrement dans le cadre du projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction de leurs champs de compétences : intervention individuelle (administrative ou judiciaire), collective ou territorialisée* »<sup>68</sup>.

Le Moniteur Educateur doit contribuer à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement<sup>69</sup> et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.

Le Moniteur Educateur construit très souvent sa relation éducative au sein d'espaces collectifs et est amené à intervenir à partir de médiations éducatives et d'activités.

Il doit veiller à la qualité de l'animation des structures dans lesquelles les personnes vivent, les actes de la vie quotidienne sont ainsi un support essentiel à son action.

Dans le cadre d'équipes pluriprofessionnelles, s'appuyant sur sa place privilégiée au plus proche des personnes accueillies, il concourt à l'élaboration des projets individualisés de ces personnes et participe à leur mise en oeuvre au quotidien.

Le Moniteur Educateur participe enfin au dispositif institutionnel global.

---

<sup>66</sup> Lucienne Suissa – « DEME 3<sup>ème</sup> édition » - Vuibert- 2008 Mercues

<sup>67</sup> Extrait de la définition de la profession et du contexte de l'intervention du Moniteur Educateur du *Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (DEME)*

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> Conformément à la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale

Le Moniteur Educateur intervient dans des contextes différents :

▪ il peut contribuer à « *l'éducation d'enfants ou d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences sensorielles, physiques ou psychiques ou des troubles du comportement* »<sup>70</sup>.

Dans ce cadre, le Moniteur Educateur construit sa relation éducative en accompagnant les personnes dans l'exécution des tâches quotidiennes, instaurant, restaurant ou préservant leur autonomie.

▪ Le Moniteur Educateur peut aussi intervenir auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté d'insertion.

« *Par son accompagnement quotidien conduit dans une visée de socialisation et d'intégration, le Moniteur Educateur aide à améliorer l'adaptation sociale de ces personnes* »<sup>71</sup>.

Il y a actuellement en France 18 000 Moniteurs Educateurs en exercice, dont 22%<sup>72</sup> ne sont pas diplômés. Ils sont, pour une grande majorité d'entre eux, employés dans des établissements sociaux.

Le métier est très féminisé, les femmes représentant 2/3 de l'effectif professionnel<sup>73</sup>.

### **1..1.2 Du métier à la profession de Moniteur Educateur, quelle histoire ?**

Si le terme de métier recouvre dans son étymologie la notion d'un service et d'une fonction<sup>74</sup> et que sa définition fait état de « *toute profession, genre de travail, occupation dont on tire les moyens d'existence* »<sup>75</sup>, le terme de profession désigne, quand à lui, la notion-force de déclaration<sup>76</sup>, d'officialisation de l'exercice du métier : « *occupation, travail dont on tire les moyens d'existence, ensemble des intérêts se rapportant à l'exercice d'un métier* »<sup>77</sup>.

Ainsi si le métier définit l'exercice proprement dit, la profession va plus loin dans son explicitation. Pour Pierre-Michel Menger, « *la profession a acquis, dans le vocabulaire du*

---

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> Sources : Lucienne Suissa – « DEME 3<sup>ème</sup> édition » - Vuibert - 2008 MERCUES

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> Métier : du latin ministerium : service

<sup>75</sup> Dictionnaire Le Petit Larousse

<sup>76</sup> Profession, du latin professio : déclaration

<sup>77</sup> Dictionnaire Le petit Larousse

*travail et de l'organisation sociale, quatre valeurs : elle constitue l'unité élémentaire de la spécialisation des métiers, elle doit être appréhendée comme une fonction distincte de l'architecture d'une organisation (l'entreprise...), elle est inscrite dans un ensemble classificatoire qui catégorise l'ensemble des activités de travail, elle est un marqueur identitaire qui renseigne avec précision sur la position individuelle dans le monde des actifs et elle se déclare comme un trait constitutif de l'identification sociale (Dubar et Tripiier 1998) »<sup>78</sup>.*

Pierre Naville, quant à lui, définit la profession comme un « accès du salarié (celui qui exerce un métier) à un statut déterminé de manière précise, étendu au plus grand nombre d'aspects possibles de la vie du travail et garanti par la loi, les conventions collectives et les contrats d'entreprise »<sup>79</sup>.

Il s'agit donc bien ici d'expliquer comment la profession de Moniteur Educateur est passée de l'exercice et de l'engagement de personnes à l'officialisation statutaire du métier.

Philippe Gaberan situe le début de « l'histoire moderne du travail social »<sup>80</sup> en 1940, durant la seconde guerre mondiale, par la défaite des armées françaises devant les armées allemandes, ouvrant à la débâcle et l'occupation. Il s'agit en effet d'une période noire, où de nombreuses familles sont séparées, éclatées, souvent endeuillées, où les valeurs, les repères vont se perdre dans les méandres du chaos du moment.

Les enfants et les adolescents seront alors touchés de plein fouet, parfois profondément traumatisés, par cette disparition ou ce bouleversement des références, cet état de peur constante... Certains vont se retrouver seuls, perdus, abandonnés, orphelins, émancipés trop tôt, et apprennent, malgré eux, à voler, mentir, tuer, collaborer avec l'occupant pour survivre.

La guerre terminée en 1945, la priorité de l'Etat est à la reconstruction économique de la France. Il doit laisser la prise en charge des problèmes de l'enfance inadaptée et des personnes handicapées à l'initiative privée.

Des personnes volontaires, issues pour la plupart de mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, s'engagent auprès de ces enfants et adolescents en grande difficulté. Parmi ces mouvements, nous trouvons les Centres d'Entraînements aux méthodes

---

<sup>78</sup> Pierre-Michel Menger , Collectif - « Les professions et leurs sociologies - Modèles théoriques, catégorisations, évolutions » - Broché - Editeur : Maison des Sciences de l'Homme - Collection : Colloquium – Paris 2003 (272 pages)

<sup>79</sup> Pierre Naville cité par Lucienne Suissa dans l'ouvrage « DEME 3<sup>ème</sup> édition » - Vuibert- 2008 Mercues

<sup>80</sup> Philippe Gaberan, Patrick Perrard – « Moniteur Educateur, un professionnel du quotidien » – Erès Trames – Ramonville 2007

d'Education Actives (CEMEA) et la Fédération nationale laïque de structures et d'activités éducatives, sociales et culturelles (FRANCAS) qui avaient inventé une formation spécifique pour les moniteurs de leurs centres de vacances à partir de 1936. Il leur est ainsi demandé de former des moniteurs de maisons d'enfants et d'adolescents pour accueillir et accompagner les enfants touchés par les conséquences de la guerre<sup>81</sup>.

Dans le cadre de la Loi de 1901, des associations se créent<sup>82</sup> pour ajouter leur action à un secteur où la plupart des établissements sont dirigés par des congrégations religieuses.

L'éducation spécialisée prend une place centrale dans la prise en charge des « personnes inadaptées ou handicapées ». Elle est missionnée par l'Etat pour participer à l'action sanitaire et sociale (auprès des personnes handicapées), au maintien de l'ordre sociale (en contrôlant les personnes dites délinquantes<sup>83</sup>), à la santé mentale (des enfants dits caractériels).

Philippe Gaberan écrit : « *le terme de Moniteur Educateur, avant qu'il ne devienne officiel quelques vingt années plus tard, naît de l'association d'un statut clairement identifié, celui de moniteur de centres de vacances, et d'une fonction émergente (à cette époque particulière), celle d'éducateur auprès d'enfants inadaptés* »<sup>84</sup>. Il explique aussi que cette association de termes ne permet pas de définir un statut spécifique et reconnu pour les personnes militantes, volontaires qui exercent ces fonctions. Les acteurs de l'Aide Sociale à l'Enfance qui s'organisent progressivement ne reconnaissent d'ailleurs pas ces moniteurs comme de réels éducateurs.

C'est justement de ce besoin de reconnaissance spécifique d'un statut clairement défini d'éducateur qu'est signé en mars 1958 les accords privés entre l' Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJ) et l' Union Nationale des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence inadaptées (UNARSEA), instaurant un premier statut « d'Educateur Spécialisé ». Mais il ne s'agit encore que d'accords privés entre deux associations qui n'ont pas encore de référence officielle.

Cependant, en 1962, le Décret n°62-1198 du 3 octobre relatif au recrutement et à l'avancement du personnel des établissements relevant des services départementaux de l'aide sociale à l'enfance fait état, pour la première fois, et ce, de façon officielle, de la

---

<sup>81</sup> Jacques Ladsous – « Du projet à l'évolution, Petite histoire des Ceméa dans la formation des professionnels de l'action sociale » - <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2003-2-page-44.htm>

<sup>82</sup> 1947 : Création de l'ANEJ (Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés) – 1948 : Création de l'UNARSEA (Union Nationale des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance)

<sup>83</sup> Signature de l'ordonnance sur l'enfance délinquante le 2 février 1945

<sup>84</sup> Philippe Gaberan, Patrick Perrard – « Moniteur Educateur, un professionnel du quotidien » – Erès Trames – Ramonville 2007

fonction de Moniteur Educateur d'internat des maisons d'enfants, suivi d'un arrêté ministériel du 12 août 1963 créant le certificat d'aptitude aux fonctions de Moniteur Educateur d'internat des maisons d'enfants, sous la double autorité de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports.

Ce premier statut officiel, devançant celui d'Educateur Spécialisé créera durant quelques années « *une rivalité entre deux statuts pour un même métier* »<sup>85</sup>.

En 1966, une convention collective nationale définissant les conditions de travail et de salaires dans les établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées et dans les centres de formation est signée entre les syndicats nationaux d'employeurs de l'enfance inadaptée et les syndicats employés (CFDT, CGT, FO, CFTC et CGC<sup>86</sup>).

Lors de cette signature, un mouvement de salariés et de syndicats va se créer pour « *permettre à des personnes qui exerçaient déjà une fonction éducative mais qui n'avaient pas le niveau requis pour suivre une formation d'Educateur Spécialisé d'être reconnues socialement en réclamant un statut. C'est dans ce contexte socio-économique et historique que cet ensemble d'individus a été constitué comme catégorie et désigné sous le vocable de Moniteurs Educateurs* »<sup>87</sup>. Il s'agit ici d'une véritable professionnalisation du métier de Moniteur Educateur qui débute dans les années 70, une professionnalisation conquise, acquise par un groupe de professionnels, que Jeannine Cornaton Roche décrit en citant Gérard Jobert « *qui inscrit la professionnalisation dans une optique de lutte sociale afin d'obtenir un meilleur positionnement social* »<sup>88</sup>.

En 1967, les centres de formations sont reconnus par l'Etat et financés par le Ministère des Affaires Sociales selon le Décret 67-138 instituant le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (DEES<sup>89</sup>)

Le Décret 70-204 du 9 mars 1970 officialise le statut de Moniteur Educateur défini dans la convention collective de mars 1966 en instituant un Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur (CAFME<sup>90</sup>).

Les décrets instituant le DEES et le CAFME seront modifiés par 3 fois (le 7 février 1973, le 18 janvier 1985 et le 6 juillet 1990).

---

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> Confédération française démocratique du travail - Confédération générale du travail – Force Ouvrière - Confédération Française des Travailleurs Chrétiens - *Confédération générale des cadres*

<sup>87</sup> Lucienne Suissa – « DEME 3<sup>ème</sup> édition » - Vuibert- 2008 Mercues

<sup>88</sup> Jeannine Cornaton Roche – Approche des concepts de professionnel et de professionnalisation – Thèse de Doctorat – ANRT Lille 2004

<sup>89</sup> Désormais, il sera utilisé sur la totalité du texte, le sigle DEES pour désigner Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

<sup>90</sup> Désormais, il sera utilisé sur la totalité du texte, le sigle CAFME pour désigner Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur

C'est en 1990 que la question d'une réelle différence entre la profession d'Éducateur Spécialisé et celle de Moniteur Educateur se repose clairement et de manière forte, faisant ressurgir la « rivalité entre deux statuts pour un même métier » évoquée ci-dessus.

Le Moniteur Educateur ne fait-il pas la même chose que l'Éducateur Spécialisé ? – et dans ce cas, n'y a-t-il pas un métier, une profession de trop ? La Direction Générale de l'Action Sociale (créée en même temps que le CAFME) en est convaincue et souhaite voir disparaître la profession de Moniteur Educateur. « *Ce sont des intérêts économiques qui [...] vont entraver le passage à l'acte de la volonté politique. En effet pour les employeurs, la suppression du statut de Moniteur Educateur aurait eu une conséquence catastrophique sur la masse salariale des institutions et sur leur capacité de survie et d'évolution.* »<sup>91</sup>.

Le 6 juillet 1990<sup>92</sup>, le métier de Moniteur Educateur reste alors bien une profession statutaire.

Suite au décret, les distinctions entre les deux métiers s'affinent, s'affirment même si celles-ci ne doivent pas nuire à la qualité de la prise en charge globale des personnes accueillies préconisée dans les Annexes XXIV décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 fixant les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents en situation de handicap<sup>93</sup> et la Loi 2002-2.

La distinction se fait tout d'abord au niveau, et dans les champs d'intervention. Le Moniteur Educateur, de part sa formation axée sur son cœur de métier, c'est-à-dire l'intervention dans et à partir du quotidien<sup>94</sup>, accompagne principalement les personnes dont il a la charge en internat. C'est dans ce contexte particulier qu'il est amené à accompagner et aider quotidiennement « *à instaurer, restaurer, ou préserver l'adaptation sociale et l'autonomie des personnes* »<sup>95</sup>.

Le Moniteur Educateur travaille donc très souvent dans les établissements dits fermés<sup>96</sup>, il n'intervient pas dans les services relevant de l'Action Educative en Milieu ouvert (AEMO), les Investigations et Orientations Educatives (IOE), l'inter-secteur pédopsychiatrique, les Centres d'action Médico-social Précoce (CAMSP)...

---

<sup>91</sup> Philippe Gaberan, Patrick Perrard– « Moniteur Educateur, un professionnel du quotidien » – Erès Trames – Ramonville 2007

<sup>92</sup> Décret 90-575 modifiant le Décret 70-240 (Arrêté du 6 juillet 1990) relatif à la mise en place du CAFME

<sup>93</sup> Annexes XXVI très largement utilisées comme référence de réflexion et de fonctionnement dans le secteur social

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> Les fonctions du Moniteur Educateur, Annexe de l'arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des Moniteurs Educateurs (Annexe 5)

<sup>96</sup> Entreprises adaptées, ESAT, CHRS, Foyers, IME, IMPRO, MAS, MECS, ITEP, IJA, IJS, Centres spécialisés pour enfants polyhandicapés, SAU...

Plus difficilement dans les établissements<sup>97</sup>, la distinction se fait au niveau des responsabilités et des missions confiées aux Educateurs Spécialisés. Le rôle d'animation de la vie quotidienne est fréquemment défini comme une particularité du Moniteur Educateur par rapport à la fonction de l'Educateur Spécialisé, se trouvant dans une place souvent plus décentrée du quotidien, un rôle de coordination d'équipe et d'élaboration de projets, de rédaction des différents écrits attendus.

### **1.1.3 Le diplôme de Moniteur Educateur : une nouvelle réforme**

Si, comme nous le disions précédemment, la profession de Moniteur Educateur a failli disparaître en 1990, elle est aujourd'hui très clairement reconnue dans la division du travail éducatif, que ce soit au niveau de l'Etat, de la branche professionnelle, des syndicats employeurs et des syndicats de salariés.

Après 17 ans de formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur, une nouvelle réforme entre en vigueur. Il s'agit là d'un véritable changement en profondeur de la formation de Moniteur Educateur et de la certification du diplôme.

#### **Pourquoi cette réforme ?**

Cette réforme s'inscrit dans l'évolution et la mutation globale des formations sociales et du développement de la « logique des compétences » depuis 20 ans, ayant pour origine la prise en compte des dynamiques européennes<sup>98</sup>, et la loi française 2002-73 de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

---

<sup>97</sup> Notamment dans le secteur social

<sup>98</sup> concernant l'enseignement supérieur et le renforcement de sa dimension européenne par une reconnaissance académique des études et des qualifications dans l'ensemble de l'Union Européenne avec la création en 1988 des ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System ou Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits) qui deviennent en 1999 un des outils principaux du Processus de Bologne, la mise en place en 1987/89 du dispositif ERASMUS-SOCRATES, la généralisation européenne de la réforme française LMD ; l'enseignement et la formation professionnels, la qualification, la reconnaissance officielle de savoirs, d'aptitudes et de compétences acquis dans un autre pays afin d'encourager la mobilité dans l'Union Européenne, avec le projet de mise en place des ECVET (European Credit for Vocational Education and Training ou crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels), l'engagement formel de l'Union Européenne de reconnaître « l'économie de la connaissance » comme un levier puissant à « une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », et de réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en déclarant : « l'éducation et la formation tout au long de la vie sont un instrument indispensable pour promouvoir la cohésion sociale, la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et professionnel, ainsi que l'adaptabilité et l'employabilité. L'éducation et la formation tout au long de la vie facilitent la libre circulation des citoyens européens et permettent aux pays de l'Union européenne de concrétiser leurs objectifs et leurs espoirs – à savoir gagner en prospérité, en compétitivité, en tolérance et en démocratie. Elles devraient permettre à tous d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer en tant que citoyens actifs à la société de la connaissance ».

Les Lois 2002-73 et 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, définissent successivement la formation professionnelle, continue, puis tout au long de la vie comme une obligation nationale, devant permettre un maintien dans les emplois ou le retour à l'emploi, le développement des compétences et l'accès aux différents niveaux de qualification professionnelle, favoriser l'insertion ou la réinsertion et de contribuer au développement économique et culturel et à la promotion sociale. La Loi 2002-73 impose aussi l'accessibilité des diplômes par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience. Ainsi elle pose pour principe que toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national de certifications professionnelles. Elle établit que les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la Validation des Acquis de l'Expérience, et que peut être pris en compte l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre.

Pour rendre compatible le CAFME avec ce mode d'accès spécifique à la certification et l'obtention des diplômes, une transformation conséquente devient nécessaire.

Le Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (DEME) et l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur viennent abroger le CAFME dans sa totalité. Une nouvelle formation est alors structurée autour de domaines de compétences auxquels répondent des domaines de formation organisés en référentiel de formation.

La prise en compte des dynamiques européennes en France, tout d'abord par la *Loi 2002-73*, est renforcée par la signature, le 20 septembre 2003, de l'Accord National Interprofessionnel relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle par l'ensemble des organisations d'employeurs et de salariés représentatives au plan national et interprofessionnel, « *conscients que le développement de l'accès à la formation est un enjeu majeur pour la société française et européenne et partageant l'ambition et la volonté d'accroître de manière décisive et efficace l'accès de*

*tous à la formation tout au long de la vie professionnelle »*<sup>99</sup>. Cet accord ouvre rapidement au vote, le 26 novembre 2004, de la Loi 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

L'Accord National Interprofessionnel relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle démontre de manière forte l'accélération de l'évolution des formations en France, comme en Europe. Il redéfinit, fixe des objectifs ou modalités précis, dans son texte, sur les différents types de formations, et plus particulièrement pour les jeunes (apprentissage, contrat de professionnalisation...), les seniors, les femmes et les salariés des très petites et moyennes entreprises (TPE-PME), mais aussi les dispositifs d'aide ou de retour à l'emploi, la formation continue, *tout au long de la vie, la VAE*, la place plus grande des lieux professionnels dans la formation par alternance, la mise en place de tutorat, la place de Commission Paritaire Nationale pour l'Emploi (CPNE)<sup>100</sup>, du Comité Paritaire National pour la Formation Professionnelle (CPNFP)<sup>101</sup> et des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA)<sup>102</sup> dans les actions de formation (...). Il met en avant la notion de construction ou de développement des compétences : *« Le renouvellement accéléré des techniques de production et de distribution des biens et des services sollicite toujours davantage l'initiative et la compétence de chacun des salariés (...) - l'évolution démographique de la France va se traduire, dans les vingt prochaines années, par le ralentissement du renouvellement des générations et donc par un déficit*

---

<sup>99</sup> Extrait du préambule de l'Accord National Interprofessionnel relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle du 20 septembre 2003

<sup>100</sup> En juin 1993, les différentes organisations d'employeurs du secteur sanitaire, médico-social et social privé à but non lucratif (FEHAP- Fédération des Etablissements Hospitaliers et d'Aide à la Personne, à but non lucratif, FNCLCC- Fédération Nationale des Centres de Lutte Contre le Cancer, SNAPEI- Syndicat National des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés, SNASEA- Syndicat National au Service des Associations de secteur social et médico-social et SOP- Syndicat générale des Organismes Privés sanitaires et sociaux à but non lucratif [SNASEA et SOP ont fusionné en janvier 2010 pour créer le SYNEAS, Syndicat d'Employeurs Associatifs de l'action sociale et santé]) se constituent en Branche Professionnelle en créant la Fédération syndicale professionnelle UNIFED-Unir et Fédérer.

En octobre 1993 est créée la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi de la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif, chargée de l'analyse prévisionnelle de l'emploi dans la Branche et du suivi de l'évolution des activités et des métiers du secteur. La Commission Paritaire Nationale de l'Emploi confère à la Branche Professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale, tous les outils nécessaires à la négociation, à la concertation, à l'élaboration de politiques de formation modernes.

La Branche Professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale a pour missions de valoriser l'ensemble des métiers du secteur sanitaire, sociale et médico-sociale auprès du grand public et des institutions, de définir les politiques de formation adaptées à l'évolution des métiers et aux besoins territoriaux d'emplois et de qualification, et de gérer les fonds à la qualification des professionnels pour le secteur sanitaire, social et médico-social.

Source site internet de la Branche Professionnelle Sanitaire, Sociale et Médico-sociale – Professions Solidaires - [www.professionssolidaires.com](http://www.professionssolidaires.com)

<sup>101</sup> L'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 relatif à la formation et au perfectionnement professionnel signé par les partenaires sociaux (MEDEF, CGPME, UPA, CFTD, CFE-CGC, CFTC, CGT-FO) crée le Comité Paritaire National pour la Formation Professionnelle – CPNFP, composé d'un collège employeurs et d'un collège salariés. Il s'agit d'une structure d'analyse, de réflexion et de pilotage visant à assurer le bon fonctionnement du système de formation professionnelle.

<sup>102</sup> L'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 relatif à la formation et au perfectionnement professionnel (conclu le 5 juillet 1994) instaure également le cadre pour la création d'Organismes Paritaires Collecteurs Agréés-OPCA. Agréés par la Ministère du Travail, les OPCA peuvent être érigées par voie d'accord conclu entre organisations syndicales d'employeurs et de salariés. Chaque accord définit son champ d'application géographique et professionnel. Il s'agit de structures associatives à gestion paritaire (représentants des employeurs et des organisations syndicales de salariés) qui sont chargés de collecter, mutualiser et redistribuer les obligations financières des entreprises en matière de formation professionnelle.

*global de qualifications et de compétences (...) - permettre à chaque salarié d'être en mesure d'élaborer et de mettre en oeuvre un projet professionnel qui tienne compte non seulement des besoins en qualification de son entreprise ou, plus généralement, de ceux du monde économique, mais aussi de sa propre ambition de développer ses connaissances, ses compétences (...) »<sup>103</sup>.*

Progressivement cette notion de compétences s'affirme dans la société industrielle moderne et « post-moderne ». Si, comme l'écrit Patrick Gilbert, « *on parle de compétences depuis longtemps. Le langage commun ne découvre pas le mot (...) - la compétence est, depuis peu, une notion qui s'impose dans les discours sociaux comme dans les discours savants sur la compétitivité des entreprises* »<sup>104</sup>, elle commence réellement à se développer en France dans les années 80 au moment des grands plans sociaux de la crise de la sidérurgie des bassins lorrains et nordistes et des reconversions et/ou formations de milliers de travailleurs dans de nouveaux métiers, se centrant alors plus sur les capacités mises en œuvre dans la situation d'emploi que sur la connaissance « métier ».

Elles s'affirment ensuite dans le développement de l'approche de Gestion des ressources Humaines (GRH) dans de nombreuses entreprises, par une mise en place progressive des GPEC (Gestions Prévisionnelles des Emplois et des Compétences<sup>105</sup>) afin de répondre à une nouvelle logique de production, faire face à de nouvelles contraintes de flexibilité, de réactivité, d'innovation et de productivité.

C'est ainsi dans cette volonté et cette logique de compétences que la réforme des diplômes du travail social s'inscrit, avec une demande, voire une commande formulée par les terrains professionnels, d'être plus présents et participatifs dans la formation des futurs professionnels du secteur social et médico-social, de mettre plus en phase les besoins, les obligations, les compétences attendues sur les lieux de pratique éducative avec les centres de formations (ou comment mieux articuler les apports théoriques et la réalité de terrain, tout en en gardant la tension nécessaire à la professionnalisation et la construction d'une

---

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> Actes du séminaire national : "Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques". DESCO, 2006. Les actes de la DESCO.

<sup>105</sup> Dominique Thierry et l'association *Développement et Emploi* définissent la *Gestion prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC)* comme une gestion anticipative et préventive des ressources humaines en fonction des contraintes de l'environnement et des choix stratégiques de l'entreprise (Source : site de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail [ANACT])

La *GEPC* est officiellement instaurée par la Loi de Programmation pour la Cohésion Sociale du 18 janvier 2005 dite Loi Borloo (loi n°2005-32) qui apporte aux entreprises l'obligation de négociation triennale sur la Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences

posture professionnelle) . Il s'agit aussi pour les terrains de mieux évaluer et mettre à profit les compétences des professionnels dans un souci de qualité de l'accompagnement des personnes accueillies conformément à la Loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

En effet comme l'écrit Jean Marie Vauchez : « *la principale évolution (de la réforme) est un changement d'état d'esprit. En 40 ans, les esprits ont changé. C'est important de bien le repérer car les valeurs sociales, les représentations collectives marquent nécessairement un texte de loi. Son élaboration et sa rédaction sont le fruit de la manière dont la société pense et construit ses représentations. Les mots ont suivi le mouvement et l'un d'entre eux en particulier permet de bien visualiser ce changement en profondeur de la culture des éducateurs, celui de l'évaluation (...) - entre 1967 et 1990, l'évaluation n'était pas du tout entendue ni appréhendée de cette manière là. A l'époque, il s'agissait de cerner les potentialités de l'enfant par exemple lors de son admission. Le sujet (ou l'objet) de l'évaluation s'est déplacé de celui qui est en place d'être éduqué à l'éducateur lui-même* »<sup>106</sup>.

La réforme de la formation professionnelle en France vient généraliser les instruments se référant à la logique de compétences : il s'agit des « référentiels » que Patrick Gilbert définit par « *le détail de ce que doit savoir maîtriser un salarié pour tenir un emploi donné (connaissances, savoir faire, qualités et aptitudes requises...)* »<sup>107</sup>.

Pour les formations et métiers du travail social, les réformes s'appliquent progressivement à tous les métiers et diplômes existants (DEAVS, DEASS, DEEJE, CAFAMP–devenant DEAMP, DEETS, DEES, CAFME–devenant DEME, CAFDES...<sup>108</sup>), crée de nouveaux diplômes (DEAF, CAFERUIS, DEIS...<sup>109</sup>) et définit le cadre de la VAE spécifique aux professions du secteur social et médico-social pour répondre aux attentes des terrains professionnels.

---

<sup>106</sup> Jean Marie Vauchez - <http://www.psychasoc.com/Textes/Reforme-du-diplome-et-du-metier-d-educateur-specialise>  
*Réforme du diplôme et du métier d'Éducateur Spécialisé*

<sup>107</sup> Actes du séminaire national : "Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques". DESCO, 2006. Les actes de la DESCO.

<sup>108</sup> DEAVS : Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale – DEASS : Diplôme d'Etat d'Assistant du service Social – DEEJE : Diplôme d'Etat d'Éducateur de Jeunes Enfants – CAFAMP : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique devenant DEAMP : Diplôme d'Etat d'Aide Médico-Psychologique – DEETS : Diplôme d'Etat d'Éducateur Technique Spécialisé – DEES : Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé – CAFME : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur devenant DEME : Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur - CAFDES : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social ou de Service d'Intervention Sociale

<sup>109</sup> DEAF : Diplôme d'Etat d'Assistant Familial – CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale – DEIS : Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale

La réforme de la formation professionnelle du travail social vient aussi inciter les partenaires des branches professionnelles<sup>110</sup> à construire de nouvelles formations et certifications comme les maîtresses de maison ou les surveillants de nuit.

### **1.1.4 L'Evolution de la formation de Moniteur Educateur dans l'évolution globale des formations sociales et la logique de compétences**

#### **A/ La formation au CAFME<sup>111</sup> ou la démarche « traditionnelle en formation »**

Elle se construit sur un programme de formation défini par les textes<sup>112</sup>, fondé sur des enseignements et des stages, afin de sanctionner par un diplôme obtenu par des épreuves en centre d'examen une qualification supposée correspondre au métier de Moniteur Educateur.

Ainsi, la formation au CAFME était répartie sur 2 années. Il s'agissait d'une formation professionnelle alternée qui comprenait 950 heures d'enseignements théoriques et 7 mois de stages pratiques minimum répartis entre au moins deux lieux de secteur d'intervention différents.

«L'organisation des enseignements théoriques se déployait en unités de formation (UF)<sup>113</sup> visant à « *apporter au Moniteur Educateur les éléments nécessaires pour développer ses capacités relationnelles dans une approche individuelle et collective, ses aptitudes à l'animation ou la conduite d'un groupe, et lui donner les outils pour participer au travail d'équipe dans les établissements du champ éducatif ou social* »<sup>114</sup>.

Si depuis 1970, puis 1990, la formation au CAFME a permis à des milliers de Moniteurs Educateurs de se professionnaliser, de construire une identité professionnelle et d'obtenir une qualification, elle ne semble plus pouvoir répondre « en plein » au contexte de

---

<sup>110</sup> Les réformes successives de la formation professionnelle viennent déterminer les nouvelles actions de formation pour les branches professionnelles, en vue de « *développer, compléter et renouveler les qualifications, les connaissances, les compétences et les aptitudes* » des salariés, et « *incite les employeurs à intégrer la politique de formation dans la gestion des ressources humaines* » ([www.professionsolidaires.com](http://www.professionsolidaires.com))

<sup>111</sup> Cf. Annexe 5

<sup>112</sup> Décret 90-575 modifiant le Décret 70-240 (Arrêté du 6 juillet 1990) relatif à la mise en place du CAFME

<sup>113</sup> La certification du CAFME se composait en une épreuve écrite appelé « questionnaire » d'une durée de 2 heures (coefficient 2), portant sur la connaissance du candidat des unités de formation : UF1 « pédagogie générale, relations humaines » - UF2 « approche des inadaptations ou de la dépendance » - UF3 « vie collective » - UF5 « droit, économie et société » - UF6 « culture générale et problèmes d'actualité » ; et deux épreuves orales : la première, d'une durée de 15 minutes de préparation et vingt minutes de présentation et d'échange (coefficient 2), consistant en un entretien avec deux membres de jury portant sur la démarche éducative ou d'animation du Moniteur Educateur à partir d'un problème de vie quotidienne dans une collectivité.

<sup>114</sup> Lucienne Suissa – « CAFME 2<sup>ème</sup> édition » - Vuibert- 2006 Paris

l'évolution sociétale, professionnelle et économique. Cette démarche « traditionnelle » de formation montre ainsi progressivement ses limites : celle de l'acquisition de savoirs théoriques sensés apporter des connaissances et des réponses aux situations de la pratique professionnelle semblant s'éloigner des impératifs de terrain, mais aussi d'une construction européenne de la qualification et de la mobilité professionnelle.

Elle est remplacée en 2007 par un nouveau diplôme<sup>115</sup> et une nouvelle démarche de formation : la démarche-référentiel et la construction de compétences.

A chaque métier générique correspond un diplôme, un titre ou un certificat et un ensemble de référentiels (le référentiel d'activités, correspondant aux principales situations rencontrées dans l'emploi et à un certain nombre de fondamentaux professionnels, le référentiel de compétences correspondant aux compétences attendues du métier [ces compétences sont situées par « domaines de compétences »], le référentiel de certification, valant pour l'ensemble des voies d'accès à la qualification concernée, et enfin le référentiel de formation, concernant les formations dispensées par un établissement de formation dans un cadre d'alternance).

## **B/ La formation au DEME, une réforme dans les réformes**

Le nouveau Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur se construit sur la base d'un référentiel professionnel comprenant une définition exhaustive de la profession et du contexte d'intervention, un référentiel fonctions/activités et un référentiel de compétences. Ce référentiel professionnel structure la formation et la certification attestant de la construction et l'acquisition des compétences attendues.

Les compétences attendues sont regroupées en quatre domaines de compétences auxquels correspondent quatre domaines de formation et quatre domaines de certification.

L'accès à la formation au DEME est défini par les dispositions de l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur. Si aucun diplôme n'est exigé pour passer l'examen d'entrée en formation, l'article 2 de l'Arrêté du 20 juin 2007 stipule qu'une épreuve écrite d'admissibilité est mise en place afin « *d'apprécier le niveau de culture générale et les aptitudes à l'expression écrite des candidats (...) - les candidats à la formation menant au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur titulaires d'un diplôme, certificat ou titre homologué ou inscrit au répertoire des certifications professionnelles au moins au niveau IV ou d'un des diplômes mentionnés à l'annexe IV du présent arrêté*

---

<sup>115</sup> Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (DEME)

*(BEATEP Activité Sociale ou BPJEPS Animation Sociale, et les Diplômes d'Etat de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale, ou d'Auxiliaire de Vie Sociale, ou d'Assistant Familial, ou d'Aide Médico-Psychologique) ou d'un baccalauréat ou d'un diplôme européen ou étranger réglementairement admis en dispense du baccalauréat sont dispensés de l'épreuve écrite d'admissibilité ».*

Depuis la Loi « Libertés et responsabilités locales » du 13 août 2004 qui, dans le cadre de la décentralisation et du transfert des compétences de l'Etat, a confié aux Conseils Régionaux la responsabilité des formations sanitaires et sociales, les formations au métier de Moniteur Educateur sont financées par les Conseils Régionaux sur la base d'un quota de personnes en formation (dite « en voie directe ») par établissement de formation.

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'évolution des formations a permis une diversification des voies d'accès à la formation en créant et développant la voie de l'apprentissage et en redéfinissant les contrats aidés de type « contrat de professionnalisation ». Ainsi les candidats hors quota ayant obtenu la moyenne aux épreuves d'admission peuvent intégrer, sur la base d'un contrat avec un employeur, la formation par la voie de la situation d'emploi (apprentissage, contrat de professionnalisation ou autre contrat en situation de travail), soit dans la promotion unique de l'établissement formation, soit dans une promotion spécifique pour la voie en situation d'emploi.

La formation préparant au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur est dispensée de manière continue ou discontinue en deux ans.

Elle comporte 950 heures d'enseignement théorique et 980 heures de formation pratique.

L'article 5 de l'Arrêté du 20 juin 2007 définit l'enseignement théorique par les quatre domaines de formation (DF) correspondant aux quatre domaines de compétence attendus du métier (DC) qui portent le même intitulé soit :

- DF1 (DC1) : Accompagnement social et éducatif spécialisé (400 heures)
- DF2 (DC2) : Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé (300 heures)
- DF3 (DC3) : Travail en équipe pluriprofessionnelle (125 heures)
- DF4 (DC4) : Implication dans les dynamiques institutionnelles (125 heures)

L'article 6 de l'Arrêté du 20 juin 2007 rappelle que la formation pratique qui est délivrée au sein de « sites qualifiants »<sup>116</sup>, est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. La formation pratique *«participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière »*. Dans le cadre de la réforme des formations sociales, la première définition de site qualifiant a été officialisée dans la Circulaire DGAS/4 A n° 2005-249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'Etat d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification qui apporte de éléments clairs sur les rôles, fonctions et prérogatives dans l'appareil de formation : *« Le fait de dénommer le lieu de stage 'site qualifiant' affiche la volonté, partagée par l'établissement de formation et l'organisme d'accueil, de proposer un accueil le plus pertinent possible (...) La notion de site qualifiant induit la responsabilité et l'implication que l'organisme d'accueil peut prendre dans la formation des étudiants en travail social, en facilitant et favorisant l'investissement de ses professionnels dans l'accueil des stagiaires... »*. Le site qualifiant est alors défini comme une *« organisation professionnalisante »*, tant de la pratique professionnelle, que de l'acquisition de savoirs et de connaissances complémentaires. Cette notion d'organisation professionnalisante s'appuie sur le concept d'organisation apprenante défini par Chris Argyris et Donald Schön<sup>117</sup> en 1978 et qui se caractérise *« par une structure et un fonctionnement qui favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés. L'évaluation fait partie des pratiques courantes, elle est reconnue comme source de connaissances. L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à mettre en cohérence management de la formation et management des compétences »*<sup>118</sup>. Peter Michael Senge, scientifique américain, expert en

---

<sup>116</sup> Dans le contexte de la réforme du DEMA (et plus largement pour tous les diplômes du travail social réformés), les terrains de stage ou employeurs de personnes en formation deviennent « sites qualifiants ». Ils participent à la validation des compétences acquises au même titre que les établissements de formation et le Rectorat (Education Nationale). Les sites qualifiants se voient alors dans l'obligation d'évoluer dans leur conception des processus de formation, dans leur appropriation des logiques de compétences, dans leur positionnement dans les dispositifs de formation.

Dans le cadre de la mise en place progressive des sites qualifiants, l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur définit dans son article 6 « le référent professionnel » qui doit assurer le suivi du stagiaire à l'intérieur du site qualifiant. Le référent professionnel doit connaître le travail quotidien du Moniteur Educateur. Il participe à la formation et l'évaluation du stagiaire au sein du site qualifiant. Particularité est faite pour le Moniteur Educateur en formation par la voie de l'apprentissage ou d'un contrat en situation d'emploi : dans ce cas qui relève de la Branche Professionnelle, le référent du stagiaire est nommé maître d'apprentissage ou tuteur référent.

<sup>117</sup> Chris Argyris, professeur américain à l'université d'Harvard, reconnu pour ses théories de l'apprentissage - Donald A.

Schön pédagogue et chercheur américain à l'origine de travaux sur les stratégies d'apprentissage réflexives par la pratique.

<sup>118</sup> L'organisation apprenante - La Lettre du CEDIP - En lignes n° 14 - janvier 2001 - (<http://www.cedip.equipement.gouv.fr>)

management, apporte des éléments complémentaires à cette première définition : « *une organisation à l'intérieur de laquelle les individus accroissent leur capacité à créer des résultats qu'ils désirent véritablement, où de nouvelles façons de penser sont nourries, et où l'aspiration collective est libre et les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble.* », ainsi que Ashok Jarshapara, maître de conférence au Collège Royal Holloway de l'Université de Londres : « *une organisation apprenante s'adapte continuellement, encourage l'apprentissage individuel, d'équipe et organisationnel, et ce, en visant à satisfaire les besoins des clients et à comprendre dans une perspective systémique les forces en présence dans un marché compétitif.* »<sup>119</sup>

La circulaire énonce enfin distinctement les nouveaux rôles de référent professionnel de site qualifiant et de formateur sur site qualifiant, et décline la nécessité, dans le contexte précis d'un partage des places des acteurs de la professionnalisation, de renforcer et de contractualiser un partenariat entre les établissements de formation et les organismes d'accueil.

L'article 11 de l'Arrêté du 20 juin 2007 présente le référentiel de certification qui se compose comme pour les DF et DC de quatre domaines qui correspondent exactement aux DF et DC (et qui s'intitulent pareillement). Chacun des domaines de certification comporte une épreuve terminale organisée par le Rectorat d'Académie :

➤ pour de Domaine de Certification 1 (Accompagnement social et éducatif spécialisé) : présentation et soutenance d'une note de réflexion

➤ pour de Domaine de Certification 2 (Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé) : entretien avec le jury sur le parcours de formation pratique

➤ pour de Domaine de Certification 3 (Travail en équipe pluriprofessionnelle) : entretien à partir d'un dossier thématique élaboré par le candidat

➤ pour de Domaine de Certification 4 (Implication dans les dynamiques institutionnelles) : épreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles et la place du ME

Les domaines de certification 1 et 3 comportent chacun une évaluation, organisée et validée en cours de formation dans et par les sites qualifiants. L'évaluation écrite, rédigée par le site qualifiant fait ensuite l'objet d'une notation par une commission paritaire

---

<sup>119</sup> L'organisation apprenante – CFC Dolmen - <http://www.groupecfc.com>

composée de tuteurs référents certifiés et de formateurs n'ayant pas de lien directe avec les candidats<sup>120</sup>.

Le domaine de certification 4 comporte une épreuve en cours de formation à partir d'un dossier élaboré sur des éléments du cadre institutionnel et l'implication du ME dans le site qualifiant.

Chaque domaine de certification doit être validé séparément.

Un domaine de certification est validé quand le candidat obtient une note moyenne supérieure ou égale à 10/20.

La réforme du diplôme de Moniteur Educateur vient répondre à des objectifs principaux :

- s'inscrire dans l'évolution globale des formations professionnelles (et plus particulièrement les formations sociales) au niveau national et européen
- l'ouverture à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)<sup>121</sup> du Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur, conformément à la Loi du 17 janvier 2002.
- la possibilité d'articuler les diplômes entre eux et de favoriser les passerelles
- une définition plus conséquente des fonctions et missions d'un Moniteur Educateur
- une évaluation plus claire des compétences des professionnels formés
- une place et responsabilité accrues des terrain de stage devenant « *sites qualifiants* » dans la formation et la certification des Moniteurs Educateurs.

### **C/ Les compétences par l'alternance, une démarche formative et professionnalisante**

Quand la démarche traditionnelle de formation venait répondre à un besoin de qualification professionnelle<sup>122</sup> calqué sur un schéma scolaire ou universitaire d'acquisitions de connaissances et de savoirs disciplinaires pour appréhender une pratique, la formation

---

<sup>120</sup> Partie 3.2.1 Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur de la Circulaire N°DGEAS/SD4A/2007/436 du 11 décembre 2007 relatives aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du DEME : « *en ce qui concerne les évaluations réalisées sur les sites de stage, dans un souci d'harmonisation et d'égalité de traitement des candidats il importe que les notes soient arrêtées conjointement et paritairement par des référents professionnels et des formateurs...* »

<sup>121</sup> L'obtention du DEME par la VAE se fait par la justification par le candidat des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole en rapport direct avec le référentiel compétences du diplôme. Le Rectorat d'Académie décide de la recevabilité de la demande de VAE.

<sup>122</sup> Qualification professionnelle au sens premier du terme, acception définie par le dictionnaire encyclopédique Larousse : « *attribution d'une qualité, d'un titre attribution, d'une qualité valeur d'un travailleur suivant sa formation et/ou son expérience* », définition à laquelle nous ajoutons la position de Jean Weamère : « *la qualification professionnelle correspond à l'ensemble des connaissances et des capacités d'un individu dans le cadre professionnel et attesté par des certifications professionnelles, des titres ou des diplômes (...)* » (Les 100 mots de la formation presse université de France 2007 Paris - Jean Weamère), et celle du Professeur Richard Villet : « *une qualification professionnelle est un état ponctuel, délivré pour une discipline donnée par les instances universitaires, ordinales ou étatiques* », qualification qu'il observe n'être que rarement ou remise en cause ou éventuellement complétée au regard de l'évolution de la discipline (Formation, qualification et compétence - Professeur Richard Villet, Membre du Centre Européen de Formation et d'Information des Professions de Santé sur [www.med.univ-rennes1.fr/uv/.../scienceetconscience1.pdf](http://www.med.univ-rennes1.fr/uv/.../scienceetconscience1.pdf))

« réformée » par l'arrivée de la logique des compétences dans le milieu professionnel, se réenvisage, se reconstruit sur une pédagogie plus active et intégrative.

Cependant, avant tout chose, il nous faut définir le plus précisément possible le terme de compétence dans le cadre de la formation de Moniteur Educateur. Car se pose, ici, la question d'une notion au centre même de la réforme et de l'articulation nouvelle entre les acteurs de la professionnalisation.

Dans ce sens d'ailleurs, nous avons pu observer à plusieurs reprises, à l'occasion de trois réunions à l'établissement formation avec des terrains de stage, et au début de deux sessions de formation de tuteurs référents que nous animons, toutes les représentations différentes, toutes les confusions, toutes les incompréhensions ou toutes les méconnaissances des professionnels autour de la notion de compétence. Et pourtant la notion de compétence n'est pas nouvelle. Prisca Kergoat nous explique, en s'appuyant sur une citation de Raymond Vatier, pionnier de la Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, qu'elle apparaît déjà au cours des années 50 dans le champ de la formation professionnelle : *« on peut dire que la formation est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement ou collectivement au degré de compétence nécessaire par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aux attitudes, à la volonté de travailler de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté. Cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que le poste change par la suite de l'évolution technologique »*<sup>123</sup>.

Mais la notion de compétence se développe réellement en France dans les années 80, au moment des grands plans sociaux de la crise de la sidérurgie des bassins lorrains et nordistes et des reconversions et/ou formations de milliers de travailleurs dans de nouveaux métiers, se centrant alors plus sur les capacités mises en œuvre dans la situation d'emploi que sur la connaissance des métiers. La notion de compétence s'affirme ensuite dans le développement de l'approche de Gestion des ressources Humaines (GRH) dans de nombreuses entreprises, par une mise en place progressive des GPEC (Gestions

---

<sup>123</sup> Conférence de Prisca Kergoat, sociologue, maître de conférences au centre de formation J. F. Champollion à Albi, membre du Centre d'étude et de recherche travail-organisation-pouvoir à l'université de Toulouse Le Mirail. « Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école » - Cité des Sciences et de l'Industrie *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10<sup>ème</sup> Entretiens de la Villette (1999)

Prévisionnelles des Emplois et des Compétences<sup>124</sup>) afin de répondre à une nouvelle logique de production, de faire face à de nouvelles contraintes de flexibilité, de réactivité, d'innovation et de productivité. En 1998, le Conseil National du Patronat Français (CNPF)<sup>125</sup> introduit la notion de « *Management par les compétences* » dans les Actes des journées internationales de la formation à Deauville, en s'appuyant sur les travaux de Philippe Zarifian et Yvon Minvielle, considérant la notion de compétences comme un facteur déterminant des processus productifs. La notion de compétence, fondée sur les capacités que mettent en oeuvre les individus dans l'action de la situation de l'emploi et sur un management de productivité, de flexibilité, de réactivité et d'innovation, produit la logique de compétence en terme d'« *intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* »<sup>126</sup>, remettant en question la logique de qualification de type qualification au titre, « *qualification de poste* »<sup>127</sup> ou « *qualification de l'emploi* »<sup>128</sup>. Guy Le Boterf écrit d'ailleurs : « *lorsque la qualification se réduit à des diplômes de formation initiale, cela ne signifie pas que la personne sache agir avec compétence* »<sup>129</sup>, mais rajoute-t-il que la logique de compétence ne s'oppose pas à la logique des diplômes mais à la « *logique travail dans l'entreprise* ».

C'est dans cette volonté et cette logique de compétences que la réforme des diplômes du travail social s'inscrit avec une demande, voire même une commande formulée par les terrains professionnels, d'être plus présents et participatifs dans la formation des futurs professionnels du secteur social et médico-social, de mettre plus en phase les besoins, les obligations, les compétences attendues sur les lieux de pratique éducative avec les établissements de formation, ou comment mieux articuler les apports théoriques et la réalité de terrain, tout en gardant la tension nécessaire à la professionnalisation et la construction d'une posture professionnelle. Il s'agit aussi pour les terrains de mieux évaluer et mettre à profit les compétences des professionnels dans un souci de qualité de l'accompagnement des personnes accueillies conformément à la Loi 2002-2 du 2 janvier

---

<sup>124</sup> La Gestion prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) est une gestion anticipative et préventive des ressources humaines en fonction des contraintes de l'environnement et des choix stratégiques de l'entreprise. Elle est officiellement instaurée par la *Loi de Programmation pour la Cohésion Sociale du 18 janvier 2005 dite Loi Borloo (loi n°2005-32)* qui apporte aux entreprises l'obligation de négociation triennale sur la *Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences*

<sup>125</sup> Aujourd'hui le Mouvement des entreprises de France (MEDEF)

<sup>126</sup> Philippe Zarifian – « Objectif compétence » - Pour une nouvelle logique - Editions Liaisons, 1999

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> *Ibid.*

<sup>129</sup> Guy Le Boterf – « Développer la compétence des professionnels » - Edition d'Organisation - 4ème édition - Broché Paris 2002

2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. La réforme de la formation professionnelle vient généraliser les instruments se référant à la logique de compétences par les référentiels, définis par Patrick Gilbert comme «*ce que doit savoir maîtriser un salarié pour tenir un emploi donné (connaissances, savoir faire, qualités et aptitudes requises...)* »<sup>130</sup>.

Même si Prisca Kergoat rappelle que «*la compétence renvoie à un vocabulaire non stabilisé (...) polysémique* »<sup>131</sup>, nous pouvons la définir en nous basant sur les travaux de Guy Le Boterf<sup>132</sup>, par une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Il s'agit de mobiliser dans une action ou une situation définie, des « savoir faire », des « savoir être » (ou « savoir vivre ») à plusieurs reprises, tout en étant en capacité de les expliciter de façon argumentée. On reconnaît qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice, afin de produire des résultats (services, produits), satisfaisants à des critères posés, en étant en mesure d'en expliciter la démarche et le sens<sup>133</sup>.

De cette définition, nous pouvons comprendre que la compétence ne se transmet pas, ne s'apprend pas, elle se construit à partir des situations de travail. C'est ici que nous observons, de manière significative, le changement de logique de formation. En effet, comme nous l'avons déjà énoncé plus haut, la logique de compétence produit une nouvelle logique de formation amenant à repenser un modèle prescriptif où les savoirs disciplinaires descendent vers une pratique, pour un modèle où les situations de terrain deviennent réellement la base même du questionnement des Moniteurs Educateurs en formation, appelant à rechercher et intégrer les savoirs nécessaires pour y répondre de manière cohérente et argumentée.

---

<sup>130</sup> Patrick Gilbert, Directeur du Groupe de Recherche en Gestion des Organisations à Paris Sorbonne II - Actes du séminaire – « Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques » - Versailles, Cité internationale universitaire, août 2005

<sup>131</sup> Prisca Kergoat - « Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école » - Cité des Sciences et de l'Industrie *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10<sup>ème</sup> Entretiens de la Villette (1999)

<sup>132</sup> Guy Le Boterf - Construire les compétences individuelles et collectives – Edition Organisation – Etude Broché 2006

<sup>133</sup> Nous proposons une modélisation de la compétence dans l'Annexe 8 (Modélisation extraite de l'ouvrage à paraître le 19 octobre 2012 : « DEME, Moniteur Educateur : DC 4, Implication dans les dynamiques institutionnelles » - Michel Billet et Eric Furstos – Editeur Vuibert – ISBN 2311006665 – Paris 2012

De ce point de vue, l'approche-référentiel part bien de l'activité elle-même pour y inférer des savoirs à mobiliser dans la visée de la construction des compétences. C'est alors à partir des terrains professionnels, des actions menées, que les stagiaires vont pouvoir invoquer de façon pertinente et professionnalisante des savoirs acquis en formation, ou en construction sur le terrain d'activité.

Nous comprenons aussi que, pour nombre de « primo-candidats » à la professionnalisation, les compétences ne peuvent se construire sur l'unique terrain professionnel. Ce qui participe à cette construction, à cette professionnalisation par l'acquisition des compétences, c'est l'aller-retour, le va-et-vient entre l'espace de pratique et l'établissement de formation définis par le concept d'alternance<sup>134</sup>.

Le Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques (CEDIP)<sup>135</sup> définit l'alternance comme l'association, de manière linéaire et alternée, de deux types d'activité : les enseignements et apprentissages généraux, professionnels et/ou technologiques, dans des lieux choisis de formation, pour l'acquisition de savoirs ; et l'exercice, dans un milieu professionnel, d'une activité en relation avec la formation reçue, pour l'acquisition de savoir-faire, voire pour l'apprentissage même du contexte socioprofessionnel.

La formation par alternance constitue une modalité de formation permettant de s'approcher au plus près de la construction des compétences. Pour cela, l'alternance ne doit pas être conçue comme une simple succession de moments théoriques et de moments pratiques, mais implique que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement.

*« Historiquement de courants pédagogiques ont marqué la réflexion sur ces questions [d'alternance]. Il s'agit d'une part, de pédagogie du travail (dite aussi pédagogies socialistes), et d'autre part, des pédagogies nouvelles (appelées souvent pédagogies actives) »*<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> Le Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques (CEDIP) définit l'alternance comme l'association, de manière linéaire et alternée, de deux types d'activité : les enseignements et apprentissages généraux, professionnels et/ou technologiques, dans des lieux choisis de formation, pour l'acquisition de savoirs ; et l'exercice, dans un milieu professionnel, d'une activité en relation avec la formation reçue, pour l'acquisition de savoir-faire, voire pour l'apprentissage même du contexte socioprofessionnel. La formation par alternance constitue une modalité de formation permettant de s'approcher au plus près de la construction des compétences. Pour cela, l'alternance ne doit pas être conçue comme une simple succession de moments théoriques et de moments pratiques, mais implique que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement.

<sup>135</sup> La lettre du CEDIP n°13 – Avril 2000

<sup>136</sup> Citation de Antoine, Grootears, Tilman- Manuel de la formation en alternance- Chronique Sociale, Lyon-Vie ouvrière, Bruxelles 1999, dans Pédagogie dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation, psychologie cognitive)- Editions ESF- septième édition de 2009 Issy-les-Moulineaux

Dans son ouvrage « L'accueil des stagiaires »<sup>137</sup>, Marc Fourdrignier cite Christine Rater Garcette, pour nous apprendre que *«la réflexion sur l'alternance dans les formations sociales et aussi anciennes que les formations sociales elles-mêmes. Dès 1910-1920, on considère que la place de la pratique dans la formation est prépondérante par rapport à la théorie»*. Il explique qu'en 1938 est institué le premier diplôme d'État d'assistant du service social dont l'arrêté énonce : *« les stages doivent nécessairement constituer la moitié de la formation »*. Il en est de même pour l'arrêté de février 1973 aux Educateurs Spécialisés : *« la formation à temps plein en 15 mois de formation théorique et 15 mois de stages »*. Marc Fourdrignier vient ensuite citer Paul Fustier dans les années 70 : *« tout autant l'école d'éducateurs à considérer que la pratique sur le terrain doit rester la référence le pôle essentiel par rapport auquel un processus de formation susceptible de s'engager »*. Mais il explique aussi, qu'au cours des années 80, le développement du système scolaire, des disciplines et des contenus théoriques ont pu, dans certaines formations, reprendre le pas sur les pratiques.

Avec les réformes successives du travail social et l'émergence de la notion de la logique de compétences, l'alternance a été réhabilitée comme modalité d'apprentissage à privilégier.

Pour le CEDIP<sup>138</sup>, le principal intérêt de l'alternance, au regard de la construction des compétences attendues par les nouveaux diplômés, réside dans le fait que la pratique ne se réduit pas à être le lieu d'ancrage des acquis théoriques, mais elle est porteuse situation expérientielles<sup>139</sup> susceptibles de générer de la compétence.

Il n'y a pas une alternance mais des alternances. L'alternance juxtapositive ou alternance aléatoire est le premier degré de l'alternance. Même si elle peut être encadrée institutionnellement, les deux lieux de formation et de stages coexistent sans entretenir de relation sur le plan opérationnel et organisationnel. Comme l'explique le CEDIP, dans ce premier degré d'alternance, l'apprenant est amené à conduire seule sa gestion de l'alternance sur un mode incertain et aléatoire. Les deux lieux sont souvent extrêmement clivés, l'établissement de formation représente l'unique lieu du savoir, quant à l'établissement de stage, il incarne une pratique décollée de la dimension formative. Le risque est important pour le stagiaire de ne pas parvenir à investir les situations expérientielles à même de l'amener à construire les compétences attendues.

---

<sup>137</sup> Marc Fourdrignier – « L'accueil des stagiaires dans le secteur social » – Editions ASH – 2010 Paris

<sup>138</sup> La lettre du CEDIP n°13 – Avril 2000

<sup>139</sup> C'est dans et par l'expérience que le formé intègre des savoirs en lien directe avec les situations et construit les compétences

La logique de compétences dans la formation tend à ajouter le qualificatif « d'intégrative » à la notion d'alternance. En effet, « l'alternance intégrative<sup>140</sup> », second degré l'alternance, qui s'oppose à une alternance classique, juxtapositive, signifie que le processus de formation se caractérise par une recherche, à la fois de mise en cohérence des différentes périodes de l'alternance et d'une intervention concertée de l'ensemble de ses acteurs. Ainsi l'alternance intégrative suppose la synergie entre les lieux de formation et les lieux de pratique et une posture active des personnes en formation dans le processus de professionnalisation. Même si ce type d'alternance est le plus approprié à la formation professionnelle, il est difficile à mettre en œuvre, car difficile à construire, à mobiliser autour d'un réel partenariat des différents acteurs de la professionnalisation.

Un troisième degré d'alternance existe, même s'il n'est quasiment pas mis en place dans le secteur social et médico-social, il s'agit de l'alternance-fusion, distinguée par Dominique Grootaers, Françoise Antoine et Francis Tilman<sup>141</sup>. Il s'agit d'une alternance où l'établissement de formation et le lieu de stage se retrouvent sur le même site. Dans ce cas la logique de formation prime sur la logique de production.

C'est en reprenant la définition de la professionnalisation de Jean Wemaëre<sup>142</sup>, comme un processus de formation reposant sur trois principes : la personnalisation du parcours de formation en fonction des connaissances et des expériences de l'apprenant, une alternance alliant des séquences de formation professionnelle et l'exercice d'une activité professionnelle en lien avec la qualification recherchée, et une certification des compétences, que nous pouvons admettre l'alternance comme une démarche formative et professionnalisante pouvant permettre la construction des compétences.

---

<sup>140</sup> Gérard Malglaive - « Alternance et compétences » - Cahiers Pédagogiques, n° 320, (1994, 27–28) définit l'alternance intégrative comme une combinaison d'une part, d'alternance inductive où est prise en compte l'expérience des étudiants pour illustrer les enseignements et, d'autre part, l'alternance éducative où la pratique est vue comme l'application du savoir.

<sup>141</sup> Pédagogie dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation, psychologie cognitive)- Editions ESF- septième édition de 2009 Issy-les-Moulineaux

<sup>142</sup> Jean Wemaëre – « 100 mots de la formation » -Presses Universitaires de France - 2007 Paris

## CHAPITRE 2

### Des Contextes de la formation de Moniteur Educateur

Le contexte particulier de notre recherche prend en compte le lieu spécifique d'inscription de notre pratique professionnelle qu'est l'Institut Saint Laurent, pour s'étendre à l'ensemble des établissements de formation de Moniteur Educateur de la région Rhône Alpes réunis par l'AFORTS<sup>143</sup> et le GNI<sup>144</sup>[UNAFORIS<sup>145</sup>], et le Groupement Régional des Partenaires Rhône Alpes.

#### 1.2.1 Lieu d'inscription de la pratique professionnelle

L'Institut Saint Laurent est issu de la section de formation des moniteurs-éducateurs ouverte en 1953 au sein de l'Institut Normal Ménager, lui-même fondé en 1944 par la Congrégation des Sœurs Salésiennes de Don Bosco et situé 12 montée Saint-Laurent à Lyon 5ème. Le diplôme sanctionnant la formation dispensée a été officiellement reconnu par l'Etat en 1964 (J.O. du 6/02/1964).

En 1970, l'Institut Saint Laurent est devenu autonome, sous la forme d'un centre de formation aux professions sociales, géré par une association loi 1901, dénommée Association de l'Institut Saint Laurent (J.O. du 18/07/1971), agréée par les quatre ministères concernés pour la formation initiale des Moniteurs Educateurs<sup>146</sup>, l'agrément définitif étant délivré en 1972 (J.O. du 27/07/1972) et reconduit en 1991 (J.O. du 08/11/1992). Il est installé à Ecully, rue du Chancelier depuis 1984.

L'Association de l'Institut Saint Laurent, membre de l'Association des Maisons Don Bosco, se réfère, pour conduire sa mission de formation aux professions sociales, aux valeurs suivantes :

➤ mettre en oeuvre une pédagogie personnalisée, c'est-à-dire s'adressant à chaque personne, en vue de son développement propre et de son insertion professionnelle et sociale,

---

<sup>143</sup> Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social

<sup>144</sup> Groupement national des Instituts régionaux du travail social

<sup>145</sup> Voir page 147

<sup>146</sup> Ministères de l'Emploi, la Cohésion Sociale, le Logement, l'Education Nationale, la Justice, Jeunesse et Sport

➤ former les professionnels à déployer leurs compétences auprès d'autrui, pour accroître son bien-être et l'aider à s'épanouir et à se construire en tant qu'acteur de sa vie et de la vie sociale,

➤ promouvoir chez tous, le sens de la responsabilité et la capacité de gérer les initiatives à prendre au service d'autrui.

Intervenant dans le champ de l'éducation spécialisée, l'Institut Saint Laurent contribue à la qualification et à la promotion des personnels engagés dans l'action socio-éducative, dans le cadre de la mission qui lui est confiée par les autorités publiques. Il agit dans le cadre de l'autorisation délivrée par la Direction Régionale des Affaires sanitaires et Sociales<sup>147</sup> et du schéma régional des formations sociales élaboré par le Conseil Régional dans le Plan Régional de Développement des Formations.

L'Institut Saint Laurent collabore avec un réseau d'établissements, « terrains de stages – sites qualifiants » et employeurs implantés sur la région Rhône-Alpes et les départements limitrophes, en partenariat avec les acteurs institutionnels des formations sociales : Conseil Régional, DRASS<sup>148</sup>, administrations publiques, Branche Professionnelle, O.P.C.A., collectivités territoriales.

L'Institut Saint Laurent inscrit son action dans une dimension collective et représentative aux plans national et régional, l'Institut est membre de l'A.F.O.R.T.S. (Association Française et Organismes de formation et de Recherche en Travail Social, aujourd'hui fédéré dans UNAFORIS avec la GNI), du S.N.A.S.E.A. (Syndicat National au Service des Associations du secteur social et médico-social), du C.R.E.A.I. (Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées) et de l'U.R.I.O.P.S.S. ((Union Régionale Interfédérale des Organismes Privés Sanitaires et Sociaux).

Enfin, l'Institut Saint Laurent est membre fondateur de l'A.V.A.E.T.S.S<sup>149</sup> (Association Rhône-Alpes d'Accompagnement Spécialisé pour la VAE en Travail Social).

Centre de formation en travail social, l'Institut Saint Laurent développe à la fois :

- des formations initiales :
  - de Moniteur-éducateur en voie directe et par la voie de l'alternance
  - d'Aide Médico-Psychologique

---

<sup>147</sup> DRASS (aujourd'hui DRJSCS : voir page 17)

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> Association pour la Validation des Acquis de l'Expérience en Travail social et en Santé

en s'inscrivant dans les évolutions des formations sociales, en lien étroit avec les attentes des praticiens de terrain, en centrant la professionnalisation sur l'accompagnement éducatif, le soin et le bien-être des personnes en difficulté, en situation de handicap ou de dépendance.

- des formations continues :
  - A l'Institut Saint Laurent (Surveillants de nuit, Maîtres et maîtresses de maison, Personnels des services généraux, Approche systémique en éducation spécialisée, Formation pré-jury VAE...)
  - Sur les sites pour des actions conçues à la demande des institutions (actions thématiques spécifiques, analyse de la pratique...)
    - l'Accompagnement VAE au sein de l'AVAETSS
    - des Activités de recherche et d'animations du milieu professionnel.
    - des formations en partenariat avec d'autres centres de formations (dans le cadre du Groupement de partenaires régionaux Rhône-Alpes) : formation de Tuteurs Référents (labellisée par UNIFAF) et de Référents Professionnels (labellisée par la DRJSCS)

La formation s'appuie sur la personnalisation des processus de formation par la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé, le travail alterné en grand groupe et petits groupes.

La formation repose sur le principe de l'alternance :

- Alternance entre théorie et pratique
- Alternance entre les temps individuels et les temps collectifs de travail
- Alternance des intervenants : formateurs, enseignants, professionnels

La formation s'inclut dans le champ professionnel et l'éducation spécialisée et dans le partenariat avec d'autres établissements de formations pour mettre en œuvre des actions transversales.

### **1.2.2 Des établissements formant les Moniteurs Educateurs dans la Région Rhône Alpes confrontés aux mêmes questions d'une même réforme**

La Région Rhône Alpes constitue le deuxième plus grand bassin de formation et d'emploi de Moniteur Educateur en France, après la Région Paris-Île-de-France.

Chaque année, deux établissements dans le Rhône, l'Institut Saint Laurent à Ecully et l'ARFRIPS<sup>150</sup> à Lyon, un établissement dans l'Ain, l'ADEA<sup>151</sup> à Bourg-en-Bresse, un établissement dans l'Isère, l'IFTS<sup>152</sup> à Echirolles, deux établissements dans la Loire, le Lycée professionnel St Emennond à St Chamond et l'IREIS<sup>153</sup> à Firminy, un établissement en Savoie, l'IREIS<sup>154</sup> de Savoie à Chambéry, un établissement en Haute Savoie, l'IREIS<sup>155</sup> Haute Savoie à Annecy, et un établissement en Ardèche, le Lycée professionnel Notre Dame à Privas forment près de 420 élèves Moniteurs Educateurs<sup>156</sup>[<sup>157</sup>].

Tous sont confrontés aux mêmes questions issues de la réforme du Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur, tant dans les contenus et objectifs pédagogiques en lien avec les nouveaux attendus, que dans les nouvelles modalités de travail en partenariat avec les sites qualifiants.

Tous<sup>158</sup> sont regroupés par le biais des deux associations AFORTS et GNI (UNAFORIS) et par le Groupement Régional des Partenaires Rhône Alpes pour participer aux formations de tuteurs référents, maîtres d'apprentissage et référents professionnels de site qualifiant, pour tenter d'harmoniser leurs pratiques, pour échanger autour de leurs questions concernant les nouvelles certifications, pour co-construire ensemble les nouvelles conditions de formation au regard des prescriptions de la réforme.

Dans le cadre de notre recherche, la réforme vient interroger les pratiques spécifiques de chaque établissement dans leur collaboration avec les terrains professionnels devenus « sites qualifiants ».

### **1.2.3 La professionnalisation des moniteurs-éducateurs, mission première des établissements de formation concernés par cette filière**

#### **A/ De la notion de profession à celle de professionnalisation**

La profession, du latin *professio*, qui signifie « déclaration »<sup>159</sup>, et *profeteri*, « déclarer ouvertement ; enseigner » est « *l'occupation, le travail dont on tire les moyens*

---

<sup>150</sup> Association Régionale pour la Formation, la Recherche et l'Innovation en Pratiques Sociales

<sup>151</sup> Association pour le Développement de l'Enseignement dans l'Ain-Formation Travail Social

<sup>152</sup> Institut de formation de travailleurs sociaux Institut de formation de travailleurs sociaux

<sup>153</sup> Institut Régional et Européen des métiers de l'Intervention Sociale

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> *Ibid.*

<sup>156</sup> Source : Académie de Lyon - En 2009, 2545 Moniteurs Educateurs ont été diplômés en France. 2249 travailleurs sociaux ont été diplômés en Rhône Alpes (source : Orientations pour les formations sociales 2011-2013)

<sup>157</sup> Depuis 2 ans, un partenariat entre l'Institut Saint Laurent et l'ARFRIPS a été mis en place pour former des Moniteurs Educateurs sur un site spécifique à Valence dans la Drôme

<sup>158</sup> A l'exception du Lycée professionnel Notre Dame à Privas

<sup>159</sup> Cf. notion-force de déclaration Du métier à la profession de Moniteur Educateur, quelle histoire ?

*d'existence* »<sup>160</sup> ou « *l'activité durable et rémunérée* » et « *l'ensemble des personnes exerçant le même métier* »<sup>161</sup>, ou encore « *métier de caractère intellectuel, artistique, qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse* »<sup>162</sup>. Nous revenons sur la notion de déclaration qui, comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, vient rendre compte d'une spécificité, d'une officialisation, voire d'une corporation.

La profession n'est pas à confondre avec le métier, même si nous pouvons observer que leurs définitions respectives font appel aux deux termes.

Le métier, du latin *ministerium* qui signifie « service » et de *mysterium*, « mystère » se définit par « *le genre de travail dont on tire les moyens d'existence* »<sup>163</sup>, « *l'activité sociale définie par son objet, ses techniques* », « *une profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience et entrant dans un cadre légal* » ou encore « *l'habileté technique que procurent la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle* »<sup>164</sup>. La notion de service dans l'étymologie du terme métier vient, lui, apporter une signification supplémentaire, celle de l'exécution d'une tâche de servir.

Ainsi, la « profession » se rapprocherait du « métier » autour des notions d'activité et de travail pour subvenir à son existence, et s'en différencierait par les notions de « caractère intellectuel, artistique » et de « prestige » pour la profession, au regard du métier faisant appel à « l'expérience, l'habileté technique ou encore la pratique ».

Une « *sociologie des professions* » s'est développée aux Etats-Unis dans les années 1930 pour définir la profession face au métier, en terme « *de compétence reconnue comme légitime, d'une communauté d'acteurs ou encore de codes de déontologie* »<sup>165</sup> établis. Ainsi, les professionnels remplissent des « *tâches valorisées, auréolés de prestige : guérir, défendre, enseigner* »<sup>166</sup>. Ils se voient confier les fonctions jugées « sacrées » comme par exemple le chirurgien qui était désigné comme un professionnel, pas son aide soignante.

Si historiquement les termes de métier et profession ont longtemps été séparés, « *la caractéristique principale des professions était celle du savoir professé (...), une profession était l'aboutissement d'une longue appropriation de savoirs théoriques énoncés*

---

<sup>160</sup> Petit Larousse - 1980, page 744

<sup>161</sup> Le Maxidico – Editions de la Connaissance – 1996, page 891

<sup>162</sup> Larousse.fr

<sup>163</sup> Petit Larousse - 1980, page 581

<sup>164</sup> Larousse.fr

<sup>165</sup> Jean Etienne, Françoise loess, Jean-Pierre Noreck, Jean Pierre Roux – « Dictionnaire de sociologie » – Hatier – Paris 1997, page 305

<sup>166</sup> *Ibid.*

*bien souvent à l'université... »*<sup>167</sup>, face au métier s'apprenant « *aux contacts de praticiens expérimentés... »*<sup>168</sup>, nous observons aujourd'hui, une forme de confusion dans le langage commun. Pourtant, pour Gérald Boutin, la profession peut se distinguer du métier par le type de tâches que l'individu doit accomplir pour réaliser son travail. Pour lui, le rôle d'un professionnel comporte « *la résolution de problèmes complexes qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation »*<sup>169</sup>. Il doit alors être « *responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité »*.

## **B/ Du métier de Moniteur Educateur à une profession inscrite dans une démarche de formation pour une professionnalisation**

Pour transposer les termes de Philippe Perrenoud dans son article « Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive », de la profession d'enseignant à celle de Moniteur Educateur, « *la vraie question est de savoir si ce métier est une profession à part entière ou un métier d'exécution »*<sup>170</sup>. Car en effet, comme il l'explique : « *au sens anglo-saxon du terme, une profession n'est pas un métier comme les autres. C'est un métier caractérisé par une formation longue, une forte responsabilité individuelle, la mobilisation de savoirs de haut niveau en situation d'incertitude et d'urgence, face à la complexité (...)* »<sup>171</sup>. Cette définition correspond en tout point à la profession de Moniteur Educateur. Aussi, les notions de responsabilité et de mobilisation de savoirs face aux situations complexes rencontrées lors de ses interventions amènent à une première question : celle du processus de professionnalisation des Moniteurs Educateurs, comment la profession s'acquiert entre vécus professionnels, savoirs faire, et étayage et support des savoirs théoriques, puis à une seconde question corollaire : quelle est la place des terrains de stage pratique et celle des établissements de formation dans la processus dans lequel s'engage le Moniteur Educateur en formation ?

Philippe Perrenoud rappelle que la notion de professionnalisation est marquée par une grande confusion, entendant parler de « *professionnalisme, de professionnalité, de*

---

<sup>167</sup> Philippe Gautier - Master 2 Professionnel Concepteur Réalisateur de Formation – « Professionnaliser par l'alternance, l'accompagnement permet-il d'améliorer l'acquisition des compétences et l'émergence de l'identité professionnelle ? » – Année 2008/2009

<sup>168</sup> *Ibid.*

<sup>169</sup> Gérald Boutin, professeur au département des sciences de l'Education à l'Université du Québec à Montréal – <http://www.uquebec.ca/derniersatge/professionnalisation.htm>

<sup>170</sup> Revue Education physique et sport n°250 – Novembre/décembre 1994, page 11-16 – Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive – EPS interroge Philippe Perrenoud, sociologue, professeur à l'Université de Genève.

<sup>171</sup> *Ibid.*

*professionnalisation comme si ces mots étaient interchangeable* »<sup>172</sup>. Pour définir au plus proche cette notion, et sortir du risque exposé par Philippe Perrenoud, il nous faut tout d'abord définir ses termes proches.

Le professionnalisme est l'état ou le statut d'un individu qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté, mais aussi la qualité d'un individu à exercer une activité avec une grande compétence<sup>173</sup>.

La professionnalité est un néologisme<sup>174</sup>. Il s'agit de l'ensemble des savoirs et savoir-faire professionnels nécessaires à la pratique d'une activité ou d'un métier. Ce terme a fait son apparition en même temps que la création des Instituts Universitaires de Formation des maîtres (IUFM) en 1989<sup>175</sup>.

La professionnalisation repose sur deux niveaux : celui de la personne qui va mettre en place, pour elle-même, un certain nombre d'éléments et de moyens pour devenir professionnelle, et celui d'une autre personne, ou ensemble de personnes, qui vont l'accompagner à se professionnaliser : *« on ne professionnalise personne, on co-construit avec elle un processus facilitant sa professionnalisation, qui demeure pour elle un engagement volontaire, entier, lui permettant de passer du stade de débutant à celui de professionnel dans son métier »*<sup>176</sup>.

Il s'agit alors pour cette personne d'un processus qui vise la reconnaissance d'un statut professionnel, mais surtout *« un processus d'engagement volontaire pour développer ou renforcer une identité de métier. Cette identité est constituée des pratiques, comportements et valeurs du professionnel »*<sup>177</sup>.

La professionnalisation gagne à être accompagnée par la formation : *« un accompagnement qui peut comprendre la mise en place de moyens de développer une distanciation critique sur la pratique, les compétences, les ressources, les représentations, la façon d'agir »*<sup>178</sup>.

---

<sup>172</sup> *Ibid.*

<sup>173</sup> Larousse.fr

<sup>174</sup> Expression ou mot nouveau – Larousse.fr

<sup>175</sup> Larousse.fr – Encyclopédie Larousse

<sup>176</sup> Corinne Fatmi, chargée de mission à l'Espace Formateur au Service de la Formation continue et de l'alternance, Université Claude Bernard Lyon 1 - Séminaire « De l'alternance aux pédagogie de l'alternance, de nouvelles voie pour al formation tout au long de la vie, 11/12 janvier 2007 Lyon - Cadre conceptuel de l'ingénierie de professionnalisation – <http://focaliser.univ-Lyon1.fr>.

<sup>177</sup> Denis Cristol – Responsable pédagogique, chercheur et conseil en formation, au national et à l'international Expert en tutorat et ingénierie pédagogique - Le Cercle Eco&Entreprises - Vie de l'entreprise - [www.les-cercles.fr/entreprise/ressources-humaines/formation/1043-qu-est-ce-que-la-professionnalisation](http://www.les-cercles.fr/entreprise/ressources-humaines/formation/1043-qu-est-ce-que-la-professionnalisation)

<sup>178</sup> *Ibid.*

Corinne Fatmi<sup>179</sup> explique que le « *concept de professionnalisation* » se renforce aujourd'hui avec le développement des pédagogies de l'alternance, alternance qui inscrit le parcours de formation dans une logique de construction de compétences et plus seulement d'acquisitions de savoirs.

La formation, dans cette nouvelle logique de compétences à construire, devient un élément parmi d'autres d'un parcours de professionnalisation.

Pour Mathilde Bourdat<sup>180</sup>, la professionnalisation doit pouvoir se réaliser par des parcours incluant et alternant des situations variées et diverses modalités d'apprentissage (situations formelles de formation, situations de travail, missions ou projet à conduire...). En s'appuyant sur les travaux de Jean Cassingena<sup>181</sup>, elle évoque le maillage de trois composantes de la professionnalisation : « *la formation – de bonnes pratiques capitalisées – et un réseau* ». Ainsi, la formation devient « *un instrument au service de la professionnalisation (...). Elle est l'espace temps qui permet de prendre du recul, de mettre des mots que ce que l'on fait et ce que l'on sait, d'acquérir de nouvelles ressources pour de nouvelles pratiques* »<sup>182</sup>.

La formation de Moniteur Educateur vient s'inscrire, en plein, dans ce processus de professionnalisation, un processus et « *non un acte* »<sup>183</sup> qui conduit le futur professionnel par un dispositif d'alternance, en aller-retour réflexif entre terrain professionnel et professionnalisant, lieu d'expérimentation et de vécus des situations, et établissement de formation, espace à distance ou à bonne proximité, pour acquérir des savoirs, des ressources en lien avec les situations, pour « *développer la capacité de réflexivité (savoir ce que l'on sait et comment on réussit pour être capable de transférer son apprentissage à de nouvelles situations)* »<sup>184</sup>.

### **C/ De la notion d'alternance intégrative à la construction d'un partenariat entre les acteurs de la formation professionnelle**

---

<sup>179</sup> Corinne Fatmi, - Séminaire « De l'alternance aux pédagogies de l'alternance, de nouvelles voies pour la formation tout au long de la vie, 11/12 janvier 2007 Lyon - Cadre conceptuel de l'ingénierie de professionnalisation – <http://focaliser.univ-lyon1.fr>.

<sup>180</sup> Mathilde Bourdat, responsable d'offre de formation, conseil et formation en ingénierie des compétences (CEGOS) – la blog de la formation professionnelle – Juin 2009

<sup>181</sup> Jean Cassingena, Directeur d'études stratégiques et politiques RH à AREVA- « Les chantiers de la professionnalisation, Intervention du 19/09/2007 »

<sup>182</sup> Mathilde Bourdat, responsable d'offre de formation, conseil et formation en ingénierie des compétences (CEGOS) – Le blog de la formation professionnelle – Juin 2009

<sup>183</sup> *Ibid.*

<sup>184</sup> Guy Le Boterf (cité par Mathilde Bourdat, *Ibid.*) dans son ouvrage « Construire les compétences individuelles et collectives – Editions d'Organisation – Paris 2007

Avec l'émergence du concept de compétences, l'alternance devient une modalité d'apprentissage à privilégier<sup>185</sup>. Loin d'être univoque, l'alternance connaît une multiplicité de formes permettant de répondre à des objectifs de qualification et de professionnalisation.

Pour la lettre du CEDIP<sup>186</sup>, la notion d'alternance contredit aujourd'hui la conception obsolète déterminée par deux présupposés que sont : l'opposition des deux entités théorie et pratique, « *la pratique devant permettre d'ancrer la théorie en lui donnant forme* »<sup>187</sup> et la place privilégiée de l'établissement de formation dans la transmission théorique et la place privilégié du terrain professionnel pour l'exercice de la pratique.

L'alternance vient ainsi contrer la valorisation historiquement scolaire dans les qualifications de l'acquisition des savoirs théoriques au détriment de l'expérience. Elle situe la pratique non pas comme un unique ancrage des acquis théoriques mais comme un espace propice aux situations expérientielles susceptibles de générer de la compétence. Ainsi, l'apprenant « *construit ses connaissances à partir des confrontations qu'il est amené à opérer entre son savoir théorique et son savoir expérientiel* ».

Pour aider l'apprenant dans cette construction, il est nécessaire d'articuler les séquences, d'aider à la reformulation et l'explicitation de l'apprentissage afin d'accompagner les conflits cognitif inhérents à tout apprentissage.

La réforme de la formation des Moniteurs Educateurs intègre progressivement la notion d'alternance intégrative dans son dispositif. L'alternance intégrative se caractérise par « *une nécessité forte de mise en cohérence des différentes périodes de l'alternance et aux interactions concertées de l'ensemble de ses acteurs* »<sup>188</sup>. L'alternance intégrative s'oppose à l'alternance juxtapositive<sup>189</sup> qui n'organise aucun lien entre les phases d'apprentissage et entre les différents lieux de la construction professionnelle.

L'alternance intégrative s'appuie sur le postulat que l'individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments qui ont du sens pour lui et en proposant un processus centré sur l'individu à partir de situations-problèmes ; ces apprentissages sont appelés expérientiels. Ils sont

---

<sup>185</sup> « L'alternance en tant que mode d'acquisition de compétences professionnelles constitue l'un des principes fondamentaux des formations sociales » - CIRCULAIRE INTERMINISTERIELLE WDGAS/SD4A12007/436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du Diplôme d'Etat d'Edicateur Spécialisé (DE ES) et du Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (DE ME)

<sup>186</sup> CEDIP (service spécialisé du ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, en charge de missions de conseil et d'études dans le domaine des compétences et de la gestion des ressources humaines) – La lettre du CEDIP N°13 – Avril 2000 - <http://www.cedip.equipement.gouv.fr>

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> *Ibid.*

<sup>189</sup> L'alternance-juxtaposition fait coexister les situations de formation et les situations pratiques mais n'entretiennent aucune relation organique, les problèmes rencontrés en formation ou sur le terrain de la pratique professionnelle n'ont aucun écho entre eux. (Pédagogie, dictionnaire des concepts clé, apprentissage, formation, psychologie cognitive – Françoise Raynal, Alain Rieunier – Collection ESF Issy les Moulineaux 1997)

soutenus par un travail spécifique de retour sur les situations professionnelles vécues, pour transformer l'expérience<sup>190</sup> en connaissance à partir de résolutions de problèmes. Ce travail spécifique est appelé réflexif.

Pour Philippe Perrenoud, le concept de réflexivité permet de solidariser et de faire dialoguer les divers savoirs<sup>191</sup> du professionnel en devenir, entre savoir, savoir faire et savoir être... Il s'agit d'une réflexion au regard d'un groupe, pour apprendre, comprendre, mobiliser tous les savoirs, les compétences sur l'action. Pour Guy Le Boterf, « *la réflexivité consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, ses représentations, ses façons d'agir et d'apprendre (...) et les soumettre à une analyse critique...* »<sup>192</sup>, pour créer un savoir professionnel, des compétences en leur donnant forme par la conceptualisation de l'action. Cette réflexivité doit permettre à l'apprenant de réinvestir ses expériences et ses pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses.

Pour le CEDIP<sup>193</sup>, l'alternance nécessite la construction d'un réel partenariat, repéré, réfléchi en termes de définition du rôle des acteurs, de clarification de leurs attentes et de leurs responsabilités. Il s'agit de poser une véritable « *didactique*<sup>194</sup> *de l'alternance* »<sup>195</sup>. Il s'agit bien de penser la place de chacun dans le processus de formation et les différents éléments et phases constitutifs de la construction des compétences et de la posture professionnelle.

L'alternance intégrative est un levier à la professionnalisation. Elle permet de développer l'apprentissage du « savoir dans, et par l'action » appelé réflexivité à même de faire émerger des compétences attendues. Mais pour que ces compétences puissent se construire, il y a nécessité d'une mise en cohérence réfléchie et investie des différentes périodes professionnalisantes pour l'apprenant, et des interventions concertées de l'ensemble de ses acteurs. La question des moyens et des places définies des différents acteurs dans l'accompagnement à cette professionnalisation se pose alors.

---

<sup>190</sup> Expérience : du latin *experientia* "épreuve, tentative" et "expérience acquise, pratique", et dérivé de *experiri* "faire l'essai de". Ex-peritus "qui a l'expérience de, *Periri* du grec *peira* "expérience", mais aussi *perire* du latin *periculum*, « essai, expérience, épreuve » où « danger, péril, risque » (Robert historique de langue française)

<sup>191</sup> Philippe Perrenoud – « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, professionnalisation et raison pédagogique » – Edition ESF – Issy Les Moulineaux 2008

<sup>192</sup> Guy Le Boterf – « Ingénierie et évaluation des compétences » – Editions des Organisations - 4e édition octobre 2002

<sup>193</sup> La lettre du CEDIP N°13 – Avril 2000 - <http://www.cedip.equipement.gouv.fr>

<sup>194</sup> Nous définissons la didactique comme une méthode d'enseignement (Larousse.fr),

<sup>195</sup> La lettre du CEDIP N°13 – Avril 2000 - <http://www.cedip.equipement.gouv.fr>

Comme nous avons pu le voir précédemment, la réforme des diplômes du travail social, et notamment dans le contexte de notre recherche, du diplôme de Moniteur Educateur, a produit des changements significatifs dans les rôles et places de l'établissement de formation et des terrains de pratiques professionnelles, redistribuant de manière logique les fonctions et les responsabilités de chacun d'entre eux dans l'accompagnement à la professionnalisation des Moniteurs Educateurs. Ces places nouvelles s'inscrivent dans un cadre et une notion forte : l'alternance, devant permettre la construction des compétences attendues, par et pour la profession, devant créer la tension nécessaire pour l'élève Moniteur Educateur dans son processus de formation.

## **CHAPITRE 3**

### **Quels déplacements des acteurs de la formation vers quels liens ?**

#### **1.3.1 Retour sur des faits significatifs réaffirmés par une exploration élargie**

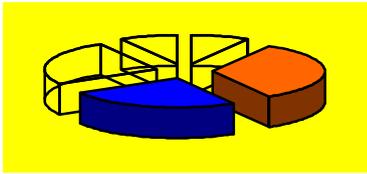
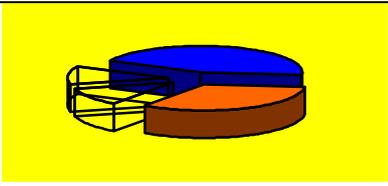
Afin d'apprécier l'exactitude de nos premiers faits significatifs énoncés dans l'introduction générale, nous nous appuyons dans un premier temps sur la construction de schémas de répartition des responsabilités partagées par les deux acteurs de la formation (en l'occurrence les établissements de formation et les terrains professionnels) au regard de leurs participations respectives aux certifications, du CAFME, puis du DEME après la réforme de 2007.

Nous apportons, à l'issue de cette démonstration concrète des niveaux de participation des deux acteurs concernés, la preuve d'un déplacement de fait, dans leurs responsabilités, tant pour l'accompagnement des élèves que pour leur certification.

Dans un second temps nous proposons d'analyser les réponses à un questionnaire exploratoire posé à cinq formateurs rattachés à des établissements de formation de Moniteurs Educateurs de la Région Rhône Alpes, et à cinq professionnels d'établissements de stage pour Moniteurs Educateurs en formation.

#### **Synthèse des répartitions de la responsabilité dans la certification entre les établissements de formation et les terrains professionnels**

Nous proposons ci-dessous la synthèse graphique de la répartition de la responsabilité dans la certification entre les établissements de formation et les terrains professionnels avant la réforme du 15 mai 2007 (pour le CAFME) et après la réforme du 15 mai 2007 (pour le DEME). L'ensemble de la démonstration est en Annexe 2.

| <b><u>Pour le CAFME :</u></b>   | <b><u>Pour le DEME:</u></b>   |
|---|---|
|    |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: blue;">■</span> Terrains professionnels (terrains de stage = 24,98 %)</li> <li><span style="color: orange;">■</span> Etablissements de formation de Moniteur Educateurs (33,33 %)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: blue;">■</span> Professionnels en exercice n'ayant pas de lien avec le candidat (44,44 %)</li> <li><span style="color: orange;">■</span> Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs n'ayant pas de lien avec le candidat (33,33 %)</li> </ul> |

Au regard de ces deux schémas, nous pouvons aisément observer que la réforme a vu les établissements de formation maintenir leur participation à la certification des Moniteurs Educateurs, alors que les terrains professionnels augmentaient leur participation à la certification des Moniteurs Educateurs de 19,46 %.

Observons les deux tableaux suivants qui exposent une répartition des actions menées en cours de formation auprès des Moniteurs Educateurs, par les établissements de formation et les terrains professionnels, conformément à l'organisation imposée par l'Arrêté du 6 juillet 1990 pour le CAFME et l'Arrêté du 20 juin 2007 pour le DEME.

| <b><i>Répartition des actions menées en cours de formation (CAFME)</i></b>   |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <b><i>Etablissements de formation</i></b>                                    | <b><i>Terrains professionnels</i></b> |
| Organisation des épreuves d'admission en formation                           | Accompagnement de stage               |
| Accompagnement formatif  | Transmission pratique                 |
| Transmission théorique   | Rédaction d'un bilan de stage         |
| Évaluation des épreuves de contrôle continu (pour les 6 unités de formation) |                                       |
| Évaluation de l'écrit et rendant compte d'un bilan de stage                  |                                       |
| Rédaction d'un compte rendu de visite de stage                               |                                       |

|  |   |
|--|---|
| Rédaction d'un bilan de formation          |   |
| Présentation des candidats au diplôme      |   |
| <b>Total des actions : 8/10 (soit 80%)</b> | <b>Total des actions : 3/10 (soit 30 %)</b> |

| <b>Répartition des actions menées en cours de formation (DEME)</b>       |   |
|--|---|
| <b>Etablissements de formation</b>                                       | <b>Terrains professionnels<br/>(Sites qualifiants)</b>  |
| Organisation des épreuves d'admission en formation                       | Accompagnement formatif en stage  |
| Accompagnement formatif  | Transmission de savoir en vue des constructions de compétences  |
| Transmission théorique   | Participation à la certification par la rédaction d'une évaluation<br>Sur le site qualifiant de deux compétences    |
| Évaluation d'une épreuve de contrôle continu (pour une compétence)       | Participation à la commission de notation des évaluations de compétences, organisé par l'établissement de formation |
| Participation à la commission de notation des évaluations de compétences | Rédaction d'une évaluation de stage   |
| Rédaction d'un compte rendu de visite de stage                           |   |
| Rédaction d'un bilan synthétique de formation                            |   |
| Présentation des candidats au diplôme                                    |   |
| <b>Total des actions : 8/13 (soit 61,54%)</b>                            | <b>Total des actions : 5/13 (soit 38,46 %)</b>  |

Au travers de ces tableaux comparatifs, nous ne pouvons que constater une évolution tangible des actions menées par les terrains de stage dans l'accompagnement et la certification des Moniteurs Educateurs en formation de 11,19 %. C'est quasiment le chiffre correspondant à la diminution des actions menées par les établissements de formation.

Concrètement, aujourd'hui les terrains professionnels ont une responsabilité accrue dans la certification et donc par extension dans l'accompagnement et la transmission des savoirs en vue de la construction des compétences des Moniteurs Educateurs qu'ils accompagnent durant leur stage. Cela entraîne irrémédiablement un déplacement des rôles des deux acteurs principaux et engage à repenser leur collaboration.

### **1.3.2 Analyse d'un questionnaire d'exploration des premiers faits significatifs (questions posées à cinq formateurs et cinq professionnels)**

➤ Connaissez vous la réforme du DEME - Bien - Assez bien – Moyennement - Assez mal – Mal - Pourquoi ?

Les réponses des formateurs se situent entre bien pour trois d'entre eux et assez bien pour les deux autres, ces derniers expliquant leurs réponses par certains manques quant à l'appréhension de la réforme dans son entièreté et ses répercussions sur un contexte global, ou se refusant à exprimer une certitude du fait d'un manque de recul suffisant au regard de l'aspect récent de la réforme.

Les réponses des professionnels de terrains tranchent avec celles des formateurs.

Un seul professionnel sur cinq répond connaître assez bien la réforme, ayant suivi récemment une formation de tuteurs référents et se disant engagé dans la question de la formation par alternance. Deux autres répondent penser la connaître moyennement, se trouvant, à ce moment même, dans une période d'accompagnement et de certification sur le terrain de stagiaires. Néanmoins, ils reconnaissent ne pas être vraiment au fait du nouveau dispositif et de ses attendus, dans un besoin fréquent de faire appel aux établissements de formation, souvent au détriment du stagiaire. Ils expliquent cette connaissance moyenne par leur représentation des établissements de formation comme étant les détenteurs, depuis longtemps, de la connaissance des processus de formation et de son organisation, avouant ainsi plus ou moins se laisser guider.

Les deux derniers professionnels disent connaître très mal la réforme et ses raisons, même s'ils en retiennent que les terrains professionnels ont aujourd'hui une responsabilité accrue dans la globalité du processus de formation, particulièrement en ce qui concerne les certifications en cours de stage.

Les réponses à cette première question apportent déjà un enseignement, les établissements de formation ont une connaissance plus importante de la réforme que les terrains professionnels. Ceci s'avère logique au regard des textes législatifs : *« Article D. 451-74. du Décret n° 2007-898 du 15 mai 2007 instituant le diplôme d'Etat de Moniteur Educateur : La formation préparant au diplôme d'Etat de Moniteur Educateur comprend un enseignement théorique et un enseignement pratique dispensé sous forme de stages [...] Cette formation est dispensée par les établissements publics ou privés ayant satisfait à l'obligation de déclaration préalable mentionnée à l'article L. 451-1 (établissements*

*publics ou privés dispensant des formations sociales, initiales, permanentes et supérieures...)* - Selon l'article 2 de l' Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat de Moniteur Educateur : l'accès à la formation est organisé par les établissements de formation - article 8 du même arrêté : le directeur de l'établissement de formation établit avec chacun des candidats un programme de formation individualisé - article 12 du même arrêté : à l'issue de la formation, l'établissement de formation présente les candidats au diplôme (...). Nous observons, dans ces extraits des textes-cadres de la réforme du diplôme de Moniteur Educateur, l'obligation de la connaissance fine du dispositif et de l'organisation de la formation par les établissements de formation, impliquant ainsi moins les terrains professionnels, tout au moins en terme d'organisation et de compréhension de son articulation.

Nous pouvons alors proposer l'hypothèse suivante s'appuyant sur l'équation de Francis Bacon<sup>196</sup> : « *Nam et ipsa scientia potestas est* » - « le savoir lui-même est pouvoir », ou encore « la connaissance est le pouvoir », que la connaissance plus importante de la réforme et de la construction de la formation par les établissements de formation eux-mêmes leur confère, implicitement mais aussi explicitement, une forme de pouvoir sur les autres acteurs de la professionnalisation, un pouvoir dissymétrisant le lien et la collaboration nécessaire dans une dynamique d'alternance, au risque d'invalider la notion de partenariat, basée sur un « *rapport d'égalité entre les acteurs* »<sup>197</sup>. Mais aussi, si selon Francis Bacon « *Savoir, c'est pouvoir* », ne pas savoir empêche les terrains professionnels de pouvoir être acteurs de la professionnalisation se trouvant dans le même rapport inégalitaire défini ci-dessus et bloquant l'accès au réel partenariat dans le processus de formation.

Nous affirmons tout de même la logique des connaissances de chacun des acteurs de la formation : le coeur de l'activité de l'établissement de formation est la formation elle-même d'où la logique d'une connaissance précise de la réforme et des dispositifs s'y rattachant. Le coeur de l'activité des établissements professionnels est la prise en charge des usagers, d'où une connaissance plus périphérique de la réforme et de la formation. C'est d'ailleurs dans ce coeur de leur activité que les terrains de stage sont attendus en terme de formation.

---

<sup>196</sup> Francis Bacon (1561-1626), homme d'État et philosophe anglais, pionner de la pensée scientifique moderne. « *Nam et ipsa scientia potestas est* » est extrait de son ouvrage théologique *Meditationes Sacrae* 1597.

<sup>197</sup> Le partenariat : *comment ça marche ?* - Mieux s'outiller pour réussir Angèle Bilodeau - Solange Lapierre - Yolande Marchand - Direction de santé publique Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre <http://www.santepub-mtl.qc.ca>

➤ Depuis la réforme du DEME, avez-vous repéré un déplacement dans les rôles et responsabilités des acteurs de la professionnalisation (établissements de formation et établissements professionnels de stage)

Si oui le ou lesquels ?

Les formateurs interrogés sont unanimes, les places sont en phase de changement, tout d'abord parce que la réforme l'impose : les établissements de formation n'ont plus de contrôle réel sur l'acquisition des connaissances des élèves, ils doivent s'ancrer plus profondément dans la pratique et les situations de stage pour participer à l'accompagnement des élèves à leur construction des compétences. Pour ces formateurs, même s'ils ont du mal à l'avouer, les établissements de formation perdent une forme de puissance, et doivent accepter l'équilibre avec les terrains de stage. Ce changement est difficile car il conduit à se remettre en question, à déconstruire des certitudes, à créer les conditions d'un partenariat avec les terrains de stage, dans l'intérêt des élèves comme des deux acteurs de formation, pour tout dire : à travailler autrement.

Pour les professionnels, trois d'entre eux n'ont pas encore réellement observé les répercussions de la réforme en terme de déplacement des rôles et des responsabilités, même s'ils repèrent des changements importants, pour ne pas dire brutaux, surtout au niveau de la certification qui leur est aujourd'hui demandée. Ils continuent à penser que les établissements de formation détiennent la responsabilité globale de la formation et se considèrent comme des prestataires dans l'accompagnement à la professionnalisation.

Les deux autres professionnels évoquent, quant à eux, une nouvelle reconnaissance des terrains professionnels habilités à former et à qualifier, notamment avec l'appellation symbolique de « site qualifiant », une reconnaissance qui « fait du bien » explique l'un d'entre eux. Ils ont remarqué des déplacements en terme de responsabilité, en terme de transmission des différents savoirs. Ils repèrent ainsi que les établissements de formation dépendent aujourd'hui, plus qu'avant, des lieux de stage, puisqu'il y a co-construction du parcours formatif.

Au regard de ces réponses, nous pouvons considérer que notre première hypothèse sur la question des déplacements des acteurs de la formation est en partie observée par d'autres professionnels qu'ils soient rattachés aux établissements de formation ou aux terrains de pratique. Le déplacement existe ainsi de fait, puisque la réforme le définit et que la mise en place de la réforme le détermine matériellement et progressivement.

➤ Selon vous existe-t-il, avant ou après la réforme de 2007, une forme de hiérarchie dans les responsabilités de professionnalisation et de certification entre les deux acteurs précités ?

Pour trois formateurs, il a pu exister une forme de hiérarchie, depuis longtemps, entre les établissements de formation et les terrains professionnels, sur le terrain précis de la formation. Historiquement, la totalité des savoirs disciplinaires était dispensée par les centres de formation et l'intégralité de la formation des Moniteurs Educateurs était validée par les formateurs, laissant peu de place aux terrains de stage, souvent relégués à un rôle consultatif. Ceci a d'ailleurs très probablement pu parfois créer des sentiments d'amertume, d'incompréhension, de peu de reconnaissance pour certains terrains et engendrer des rivalités.

Aujourd'hui, la réforme, entre autre, vise à rééquilibrer les places et rôles de chacun en reconnaissant l'alternance comme la pierre angulaire de la formation et de qualification professionnelles.

Pour les deux autres formateurs, la hiérarchie continuera d'exister tant que les établissements de formation auront plus de connaissance que les terrains de stage. Cela semble évident et crée une relation de dépendance des terrains de stage vis-à-vis des établissements de formations, les assignant à une place hiérarchique dans leur lien, renforçant par la même, souvent et paradoxalement, la rivalité précédemment énoncée.

Les professionnels interrogés reconnaissent tous une place supérieure des établissements de formation en terme de connaissance et de responsabilité qui les écrasent parfois. Même si elle tend à se réduire, cela n'est pas simple car la responsabilité fait peur et induit une charge de travail importante qui était peut-être dévolue, dans le passé, aux établissements de formation.

Deux professionnels expliquent qu'aujourd'hui les lieux professionnels de stage doivent se placer au dessus de part leur responsabilité de « site qualifiant ».

Au travers de ces réponses, nous pouvons observer deux problèmes corrélés. Le premier est celui de l'existence avérée d'une forme de hiérarchie historique et implicite, entre les établissements de formation et les terrains professionnels, ayant parfois laissé quelques traces amères dans le travail commun qui les liait. Le second est celui d'un renversement des responsabilités qui peut faire peur aux deux protagonistes, l'un pour des raisons de perte de pouvoir et de maîtrise, l'autre pour des raisons de crainte de surcharge de travail.

Deux problèmes qui doivent être pris en compte dans la construction du partenariat défini par la réforme.

➤ Quel(s) terme(s) utiliseriez-vous pour définir la nature du lien entre les établissements de formation et les terrains professionnels de stage ?

Les formateurs proposent des réponses très hétérogènes : tendu, distendu, complexe, irrégulier, bancal, ou au contraire, symétrique, engagement mutuel, co-construction, interdépendant.

Les professionnels proposent les termes suivants : d'égal à égal, travail et reconnaissance mutuels, collaboration, partenariat, interactif, solidaire.

Nous observons d'emblée la disparité des signifiants du lien entre les établissements de formation et les terrains professionnels de stage, pour les formateurs, de négatif à positif, soulignant la nécessité de définir concrètement la nature de ce qui lie les deux acteurs de la professionnalisation pour comprendre quels sont les éléments nécessaires à la co-construction d'un partenariat efficient.

Les réponses « positivistes » des professionnels laissent entendre une volonté de reconnaissance déjà exprimée au dessus, mais surtout une confiance et un besoin de travail de partenariat avec les établissements de formation.

➤ Hormis un défaut de communication et d'information que tous reconnaissent, selon vous, qu'est ce qui empêcherait « le partenariat », aujourd'hui clairement défini par l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au DEME<sup>198</sup>, entre les terrains professionnels et les établissements de formation ?

Les formateurs évoquent la détermination à ne pas vouloir (pouvoir) dépasser les a priori et les représentations de l'autre, tant pour les établissements de formation que les terrains professionnels de stage, les réticences ou les mauvaises implications dans le projet de partenariat, les différents rapports de force ou de pouvoirs qu'il faut accepter d'abandonner, les relations compliquées avec certains terrains de stage, le défaut d'interlocuteur privilégié de type « tuteur référent, maître d'apprentissage » ou « référent professionnel » et enfin, l'absence de projet commun, de consensus commun dans la co-construction.

---

<sup>198</sup> Extrait de l'Article 6 du présent arrêté : « Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage ».

Les professionnels parlent de la méfiance de certaines structures vis-à-vis des établissements de formation avec une crainte du regard de l'autre, une crainte d'être évalué, jugé par l'établissement de formation, la complexité des relations, la disparité d'estime, la non reconnaissance des capacités et compétences des terrains par les établissements de formation comme autant de freins possibles à la construction d'un partenariat pérenne.

Les réponses des formateurs et des professionnels se rejoignent pour dénoncer les éléments néfastes au partenariat défini par la réforme et attendu dans les dispositifs formatifs et l'alternance.

Il s'agit en effet de mieux repérer les écueils au travail de lien entre les deux acteurs de la professionnalisation afin de construire, autour du Moniteur Educateur, et avec lui, les conditions les plus favorables à l'acquisition de ses compétences à partir d'une expérience de terrain, mise en travail réflexif, étayée par des savoirs disciplinaires mais aussi professionnels.

Au terme de la vérification des faits significatifs proposés dans un premier temps dans l'introduction générale, nous sommes en mesure de clarifier le problème de recherche.

Aussi, si nous pouvons déjà exposer :

- que la redistribution des places des acteurs de l'accompagnement à la professionnalisation de par la réforme, basée sur la logique de compétence, produit une réelle tension spécifique chez l'apprenant, propice à construire des compétences et élaborer une posture professionnelle,
- qu'au cours de son processus, une réelle évolution se produit avec une capacité pour lui de l'explicitier avec pertinence et authenticité,
- que ce nouveau processus formatif se décale pour exercer chez l'apprenant, tant au niveau cognitif que symbolique, une mise à distance, un recul face à la perception immédiate des situations professionnelles vécues, à même d'entreprendre un travail réflexif pouvant engendrer la construction de savoirs dans et par l'action, dans et par ces situations expérientielles,
- que le déplacement du formateur dans la formation des Moniteurs Educateurs semble poser le cadre d'un espace « transitionnel »<sup>199</sup>, d'expérience, dans l'après coup, et

---

<sup>199</sup> Un espace transitionnel, comme l'explique Winnicott dans son ouvrage « Jeu et réalité » - Folio/Gallimard Paris 1975, permettant d'expérimenter, de symboliser son action dans les situations vécues, pour en construire une expérience mnésique.

de réflexion, où la transmission ou l'aide à la mobilisation de savoirs théoriques vient s'appuyer sur la réalité et l'épreuve de terrain pour comprendre quels savoirs, savoirs faire, savoirs être sont mobilisés, et comment le sont-ils.

Le rôle des établissements de formation, engagés dans une nouvelle forme d'accompagnement, détachés, par une construction repensée du contenu de formation théorique, d'un devoir de transmission et de contrôle de savoirs « purs » semble devenir pour l'apprenant, au même titre que leurs partenaires privilégiés, les référents de terrain, des « passeurs »<sup>200</sup>, des vecteurs de la compétence, des « souteneurs » de l'élaboration de la posture professionnelle.

Les places et rôles redéfinis par la réforme devraient alors conduire les observateurs et les personnes impliquées dans ce dispositif à repérer la mise en place d'un réel partenariat, il n'en est encore rien. Ce problème nous amène alors à reposer la question :

Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et les terrains professionnels ne parviennent pas à entrer dans une relation de partenariat ?

---

Sandrine Willems <http://www.lesimpressionsnouvelles.com> reprend cette notion dans sa réflexion sur le texte de Winnicott: "*Transitional objects and transitional phenomena*" : « Ayant De même que la transitionnalité, chez l'enfant, établit une aire d'illusion où l'objet est à la fois intérieur et extérieur, elle reste pour l'adulte, selon Winnicott une "aire intermédiaire d'expérience" dans sa tâche d'adaptation à la réalité tâche jamais achevée »

<sup>200</sup> Passeur au sens où l'entend Joseph Rouzel dans son article « Educateur, un métier impossible » sur Le sociographe N°1 [www.lesociographe.org](http://www.lesociographe.org), qu'il reprend de Michel Serre dans *Tiers Instruit*, un accompagnateur, un médiateur dans l'entre-deux (centre de formation-terrain professionnel, théorie-pratique, novice-diplômé...)

## CHAPITRE 4

### Quels liens entre les acteurs de la formation pour quel partenariat ?

Nous abordons dans ce chapitre le ou les champs épistémologiques<sup>201</sup> qui nous paraissent les plus pertinents pour traiter la question de recherche-action posée et l'hypothèse que nous portons, et ainsi tenter de construire un raisonnement étayé et probant à même de mieux comprendre le problème qui a engendré la question de recherche.

A partir des faits significatifs exposés en introduction générale et réinterrogés en chapitre deux, notre question de recherche : « *Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnels ne parviennent pas à entrer dans une relation de partenariat ?* » nous conduit à proposer l'hypothèse suivante : c'est un ensemble de freins dans les interactions et interrelations entre les deux acteurs de la formation, à savoir les établissements de formation et les terrains professionnels, ancrés dans des représentations sociales qui amèneraient les acteurs des terrains professionnels à se maintenir, de par leurs représentations d'un « supposé savoir » des établissements de formation, dans un processus de soumission, invalidant leur accès à une place symétrique propice au partenariat.

Les établissements de formation, quant à eux, dont l'intérêt principal est l'accompagnement à la professionnalisation, avec de fait, une connaissance fine des nouveaux dispositifs, détenant « une autorité », celle du savoir et de la maîtrise organisationnelle, assigneraient alors les terrains professionnels dans un processus d'influence et de soumission.

Ces freins, inscrits dans une histoire, un passé, où les établissements de formation, du fait de leur place centrale dans le dispositif de formation des Moniteurs Educateurs avant la réforme de 2007, auraient relégué les terrains de stage dans un rôle moindre et, ainsi, dans une forme de soumission, ne parviennent pas à se dégripper. Nous pouvons en émettre

---

<sup>201</sup> Pour Jean-Claude Simard, Professeur de philosophie au Cégep de Rimouski au Québec, les francophones se servent du terme épistémologie « pour désigner l'étude des théories scientifiques ». Il s'appuie sur l'ouvrage de Pierre Jacob (*L'épistémologie — L'âge de la science* Paris, Odile Jacob, 1989 pour expliquer que « deux acceptions sont étymologiquement justifiées », la théorie de la connaissance et l'étude des théories scientifiques, « car le « mot grec épistémé (qui s'oppose au mot doxa qui signifie "opinion") peut être tantôt traduit par le mot "science", tantôt par le mot "savoir" ». <http://www.apsq.org/sautquantique/telechargement/Epistemologie.pdf>

l'hypothèse, suite à l'analyse des réponses des formateurs et des professionnels au questionnaire du chapitre deux.

Cette situation avait construit un rapport, entre les deux acteurs de la formation, totalement déséquilibré, installant les établissements de formation dans un rôle d'autorité et d'agent influant (Germaine de Montmollin rappelle que l'agent d'influence ou l'agent influencé peut être un sujet seul comme un groupe social<sup>202</sup>).

La notion de « supposé savoir » des établissements de formation dans l'hypothèse que nous présentons, définie une première fois dans notre introduction par la proposition théorique d'Yves Chevallard, peut être complétée par l'approche conceptuelle de la psychologie sociale comme un stéréotype. Terme créé par Lippmann en 1922, le stéréotype est « *une manière de penser par clichés* »<sup>203</sup>. Il désigne « *les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux* »<sup>204</sup>.

Cette définition complémentaire nous permet de poursuivre la délimitation des contours de notre corpus en vue de la construction de notre analyse thématique.

Il s'agira alors de mieux comprendre les processus d'influence et d'autorité qui peuvent empêcher la construction d'un partenariat prescrit par les décrets et arrêtés de la réforme.

*« L'influence peut intervenir lorsqu'il y a d'un côté une source et de l'autre une cible. La source est l'émetteur d'informations normatives ou l'émetteur d'influence, tandis que la cible est le récepteur d'informations normatives ou le récepteur d'influence ».*<sup>205</sup>

#### **1.4.1 Un déplacement des rôles des acteurs de la formation qui vient révéler la nature des liens : Les terrains professionnels dans un processus d'influence et de dépendance**

Comme nous avons déjà pu le montrer et l'expliquer précédemment, le dispositif du CAFME<sup>206</sup> avait placé, dans une logique de qualification, les établissements de formation au centre de l'accompagnement et de la transmission des savoirs des Moniteurs Educateurs, leur conférant un pouvoir organisationnel et pédagogique dans la globalité de

---

<sup>202</sup> Germaine de Montmollin - « L'année psychologique - Les processus d'influence sociale » - Année 1958 - Volume 58 Numéro 58-2 (p.427-447)

<sup>203</sup> Gustave-Nicolas Fisher - « les concepts fondamentaux de la psychologie sociale » - Dunod 4<sup>ème</sup> édition - Paris 2010 (p.117)

<sup>204</sup> *Ibid.*

<sup>205</sup> Les processus d'influence - <https://moodle.insa-toulouse.fr/mod/resource/view.php>

<sup>206</sup> CAFME institué en 1970, rénové en 1990 et réformé par le DEME en 2007

la formation. Les terrains professionnels de stage remplissaient uniquement, dans ce dispositif, une fonction d'accueil de stage et d'exercice pratique. Peu de liens horizontaux existaient dans l'élaboration et la construction d'objets communs, tant au niveau de la transmission, qu'au niveau de l'évaluation.

Nous pouvons alors comprendre comment ce système dissymétrique a pu agencer des places de pouvoir l'une vis-à-vis de l'autre, et installer l'un des acteurs dans une autorité « influente », et l'autre, de fait, dans une « influence » et un état de dépendance.

Selon J. Muller, la dépendance est définie « *comme le lien, établi à partir d'analogie, d'identité, de causes ou de circonstances. La nature du lien dépend de ses origines, et les conséquences psychologiques sont colorées par ce lien. Tous les rapports de dépendance sont fondés sur une hiérarchisation qui définit plus ou moins rigidement et plus ou moins à distance la complémentarité des êtres dépendant les uns des autres* »<sup>207</sup>. Pour Serge Moscovici la dépendance « *a acquis le statut de variable indépendante majeure dans l'étude des processus d'influence et, pour ainsi dire, qu'elle explique les effets de l'influence* »<sup>208</sup>.

A partir des deux citations ci-dessus, nous accédons à la vision de la nature des liens entre les deux acteurs de la formation, liens construits sur un déséquilibre en terme de positions à même de signifier les phénomènes d'influence des établissements de formation, détenant un pouvoir de formation, sur les terrains de stage, dépendants (dans ce contexte précis), bien que dans un pouvoir, limité mais établi, de refuser les stages que leur soumettent les établissements de formation. Cette nature des liens identifiée nous amène à pouvoir questionner le déplacement impacté à la réforme.

Car il s'agit aujourd'hui, dans une redéfinition des places et rôles des acteurs, et dans le contexte d'un système partenarial de réduire le déséquilibre installé depuis plus de quarante ans. Pour Jean Clénet : « *Le système partenarial peut s'auto-organiser pas seulement sur des ressemblances mais il se nourrirait surtout des différences dès lors qu'elles sont parlées, reconnues et acceptées* »<sup>209</sup>, ajoutant que dans la problématique du partenariat dans l'alternance « *il s'agirait de rapports à construire (ou en construction) fondés, non pas sur l'idée généralement admise du 'grand projet commun', mais plutôt à*

---

<sup>207</sup> L. Butté – « Les processus d'influence – INSA » 2006 / 2007 (<https://moodle.insa-toulouse.fr>)

<sup>208</sup> *Ibid.*

<sup>209</sup> Jean Clénet – « L'ingénierie des formations en alternance » - L'Harmattan – Paris 2002 (page 145)

*l'opposé, sur des jeux singuliers et interactifs d'acteurs et d'organisations aux finalités souvent divergentes, aux représentations parfois opposées où les négociations de pouvoir et d'engagements restent omniprésentes* »<sup>210</sup>. Ce que souligne Jean Clénet, c'est bien la question de la reconnaissance et de l'acceptation des différences comme préalable possible à la construction d'une réelle démarche partenariale dans le cadre de l'alternance formative, dont les phénomènes de pouvoir ou de domination doivent être pensés, discutés, évalués, réajustés.

#### **1.4.2 Des représentations sociales à même de maintenir un déséquilibre**

Nous nous questionnons sur la responsabilité partagée ou pas, conscientisée ou pas, des acteurs dans le maintien dissymétrique du lien entre eux.

Notre hypothèse propose la prise en compte des représentations sociales, dont une des émanation possible serait la production du stéréotype « supposé savoir » dans le déséquilibre de leurs positions.

Dans leur article « Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale »<sup>211</sup>, Nicolas Roussiau et Elise Renard écrivent que toute réalité est représentée socialement en étant filtrée par des grilles de lecture dépendantes des caractéristiques des individus et de leurs groupes d'appartenance (histoire, valeurs, normes...). Ainsi expliquent-ils que la représentation sociale est « *un des modes privilégié d'accès à cette réalité représentée* » qui se définit comme « *une forme de connaissance courante, dite "de sens commun", caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné* » (Jodelet, 1991, p. 668) »<sup>212</sup>.

Comme nous avons pu l'observer précédemment, et notamment dans l'analyse des réponses des professionnels au questionnaire de seconde exploration des faits significatifs, ces derniers évoquent une méfiance vis-à-vis des établissements de formation, une crainte de leurs regards, d'être évalué, jugé, ils ressentent une complexité des relations, une disparité d'estime, une non reconnaissance de leurs capacités et compétences (...). Ils

<sup>210</sup> Jean Clénet – « L'ingénierie des formations en alternance » - L'Harmattan – Paris 2002 (page 141)

<sup>211</sup> Nicolas Roussiau et Elise Renard – « Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale » - [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=CNX\\_080](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CNX_080)

<sup>212</sup> *Ibid.*

posent un regard ambivalent sur les établissements de formation, empreint de « représentations sociales », entre inclination et respect de la connaissance dont ils attendent souvent beaucoup, et scepticisme vis-à-vis du supposé pouvoir.

Pour Nicolas Roussiau, « *Une représentation n'a de sens et d'existence que par rapport à un groupe donné, elle produit un système d'attente et d'anticipation sur le monde, elle a une action directe sur la réalité car c'est un filtre* »<sup>213</sup>. Il peut apparaître clairement que les représentations sociales des professionnels, installées depuis longtemps, contribuent à les maintenir à une place « basse » dans le lien avec l'autre acteur, comme elles maintiennent ce dernier en place « haute » et de pouvoir, peu propice, dans les deux cas à construire un réel partenariat : « *Le partenariat implique une décentration des institutions partenaires pour tendre vers un autre centre théorique commun : la centre de décision où 'le nous remplaçant le je'*. Cela pose d'abord le problème du pouvoir de chaque institution »<sup>214</sup>.

#### **1.4.3 D'un lien à un autre – De la soumission/dépendance au partenariat**

Comme nous avons pu le voir dans la réforme des diplômes, de leurs formations par l'alternance et dans la logique des compétences, le partenariat entre les deux acteurs autour de l'étudiant s'inscrit aujourd'hui dans une obligation de fonctionnement. Le propre de l'alternance est de viser une construction des compétences en évitant le « tout travail » ou le « tout école » dans le processus formatif. Pour cela « *un partenariat fort autour d'un projet commun de production de compétences* »<sup>215</sup> est nécessaire.

Aussi nous relevons que les acteurs du dispositif de formation par l'alternance doivent être de réels partenaires devant « *nécessairement faire alliance pour qu'il y ait véritablement formation, construction et production de savoirs pour le stagiaire, transformation, production de sens pour chacun* »<sup>216</sup>. L'ouvrage « La formation par alternance », sous la direction de Jean-Yves Guinard ajoute clairement que ce n'est qu'à cette condition *sine qua non* que la formation pourra aboutir à une formation intégrative<sup>217</sup>.

---

<sup>213</sup> Nicolas Roussiau, Professeur, Université de Nantes – « Les représentations sociales de la pairémulation » - Journée d'étude CREAL Pays de la Loire - CCB - 23 mai 2008

<sup>214</sup> André Geay – « L'école de l'alternance - L'Harmattan » – Paris 1998 (page 58)

<sup>215</sup> André Geay – « L'école de l'alternance - L'Harmattan » – Paris 1998 (page 58)

<sup>216</sup> La formation par alternance – Sous la direction de Jean-Yves Guinard – Actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en formation de formateurs juin 2001 – L'Harmattan – PUR – Rennes 2002 (page 158-161)

<sup>217</sup> *Ibid.*

Pour ce faire, il convient tout d'abord d'apporter une définition explicite de la notion de partenariat.

Pour Corinne Merini<sup>218</sup>, l'archéologie de la notion apporte des éléments de compréhension. En s'appuyant sur *Le Larousse*, elle observe que la notion de partenariat se place dans une approche systémique, la définissant comme un système associant des partenaires. Aussi pour comprendre ce système, il faut d'abord comprendre les interrelations qui se nouent entre les partenaires et les niveaux d'actions. Elle pense que sur le plan théorique, c'est la sociologie des organisations, et particulièrement les travaux de Michel Crozier, qui permet de comprendre le mieux la notion de partenariat, la construction de son modèle, ses principes d'action et des règles du jeu. Ainsi, explique-elle que « *le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée [...] - il faut donc qu'il y ait négociation [...] puisque c'est elle qui va aider à tout instant, à tout niveau du système, à construire le rapport entre les identités en présence. Il est possible, là, de parler d'intersystème qui lie deux ou plusieurs organisations n'ayant pas au départ vocation à produire des effets en commun et qui organise les différences autour de la perspective commune de complémentarité et de bénéfices* »<sup>219</sup>.

Pour Guy Pelletier<sup>220</sup>, le partenariat repose sur des relations privilégiées, non hiérarchiques, où les liaisons horizontales devraient être dominantes. Pour l'auteur, si cette caractéristique est hautement valorisée chez les acteurs du partenariat, son application ne va pas nécessairement de soi. En effet, il explique que « *toute relation est porteuse de situations de pouvoir qui nécessitent, elles aussi, d'être reconnues et clarifiées afin de préserver l'autonomie de chacun des partenaires* »<sup>221</sup>.

Enfin pour Denis Bourque<sup>222</sup>, la notion de partenariat est polysémique et revêt au moins deux sens : « *le premier sens renvoie à toutes formes de collaboration et de coopération entre des acteurs alors que le deuxième sens désigne une forme particulière et avancée de relations*

---

<sup>218</sup> Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 - Le partenariat : histoire et essai de définition- *Intervention de Corinne Mérini (Maître de conférences à l'IUFM de Versailles)*

<sup>219</sup> *Ibid.*

<sup>220</sup> In *Revue des Echanges*, Volume 14, No 3, Septembre 1997 - Dossier "Education et partenariat"- Le partenariat: du discours à l'action - Guy Pelletier - Université de Montréal Québec

<sup>221</sup> *Ibid.*

<sup>222</sup> Denis Bourque Titulaire de la chaire de recherche du Canada en organisation communautaire (Département de travail social et des sciences sociales) in *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, Vol. 14(3), 2009, article 9 « Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l'action » - Michel Boisclair

*entre des acteurs. Il s'agit d'une relation structurée et formalisée (par contrat ou par entente de services) entre des acteurs sociaux (communautaire, économie sociale, institutionnel, privé) impliqués dans une démarche convenue entre eux».*

Au travers de cette tentative pour définir la notion de partenariat, nous observons la nécessité :

- de mieux comprendre les acteurs : *« comprendre les acteurs et leur univers, c'est la première clé pour amorcer une action conjointe. Au départ, rappelons que les acteurs proviennent de milieux différents et de secteurs différents et que les groupes visés par l'intervention sont eux aussi des acteurs [...] - tous ces acteurs, individus ou organisations, sont interreliés et s'influencent mutuellement... »*<sup>223</sup>,

- mieux comprendre les rapports de pouvoir entre eux. Angèle Bilodeau, Solange Lapierre et Yolande Marc définissent ainsi le pouvoir dans la relation entre acteurs comme quelque chose que l'on exerce plutôt que quelque chose que l'on détient, dans la relation avec les autres. Pour elles, *« Exercer du pouvoir signifie pour certains individus ou groupes qu'ils sont en mesure d'en amener d'autres à une action [...] - il s'agit de rétablir un rapport plus équilibré, puisqu'un acteur sans pouvoir est incapable d'agir »*<sup>224</sup>. Aussi ajoutent-elles que le but du partenariat, pour un acteur, n'est pas d'en contraindre d'autres à agir pour ses propres fins, *« mais plutôt de créer un contexte où les acteurs mobilisent chacun leurs atouts dans le plus grand intérêt de la population [...] - en reconnaissant les forces et la responsabilité propres à chacun, et donc sa part de pouvoir [...] c'est un exercice qui exige une vigilance constante pour que le partenariat soit innovateur et efficace »*<sup>225</sup>,

afin d'envisager la construction du partenariat par tous ces éléments constitutifs.

Nous comprenons ainsi qu'un des facteurs essentiels du partenariat est « un partage du pouvoir de former » (Clenet et Gérard 1994) par les deux acteurs, *« La décentration partenariale obligeant alors à changer de point de vue et donc à modifier sa propre perception de soi par une meilleure acceptation de la perception que les autres ont de nous »*<sup>226</sup>.

---

<sup>223</sup> Le partenariat : *comment ça marche ?* - Mieux s'outiller pour réussir - Angèle Bilodeau, Solange Lapierre, Yolande Marc <http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdfautre/guidepartenariat.pdf>

<sup>224</sup> *Ibid.*

<sup>225</sup> *Ibid.*

<sup>226</sup> André Geay – « L'école de l'alternance » - L'Harmattan – Paris 1998 (page 59)

Cette partie du chapitre trois vient souligner, à partir de notre hypothèse, l'amorce nécessaire du passage d'un type de lien à un autre pour accéder à un partenariat tout aussi efficace qu'efficient. Si le titre de cette partie de chapitre énonce « de la soumission/dépendance au partenariat », nous ne devons pas oublier que le changement de lien doit aussi prendre en compte son corollaire « du pouvoir au partenariat », sans quoi l'équilibre préconisé par l'ensemble des auteurs précités n'aurait pas de sens.

Aussi à partir de ceux-ci, nous comprenons comment faire partenariat : c'est faire alliance, en repensant et en acceptant de changer la nature des liens et de repenser sa place en envisageant d'autres. Corinne Merini nous rappelle comment la notion de partenariat doit tenir compte des différences pour développer les complémentarités et les bénéfices. Il s'agit aussi et surtout de clarifier tous les statuts de pouvoir et de dépendance afin de restituer l'autonomie de chacun des partenaires.

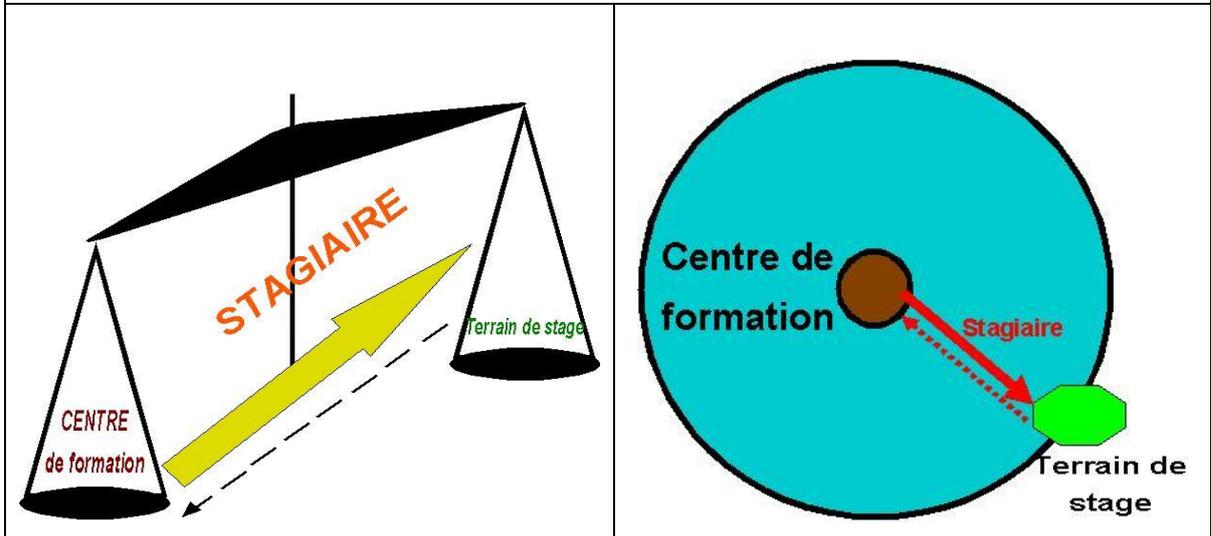
Rappelons la définition de l'alternance intégrative, reconnue comme le schème<sup>227</sup> actuel indispensable<sup>228</sup> de formation du travail social, présentée page 51 de cet écrit. L'alternance intégrative « *se caractérise par une recherche, à la fois de mise en cohérence des différentes périodes de l'alternance et d'une intervention concertée de l'ensemble de ses acteurs (...) elle suppose la synergie entre les lieux de formation et les lieux de pratique (...) - de mobiliser autour d'un réel partenariat les différents acteurs de la professionnalisation* ». Nous comprenons l'importance d'un partenariat reconnu par l'ensemble des acteurs de la formation, prenant en compte les positions et liens passés, pour proposer aux stagiaires une réelle alternance intégrative propice à leur construction professionnelle.

---

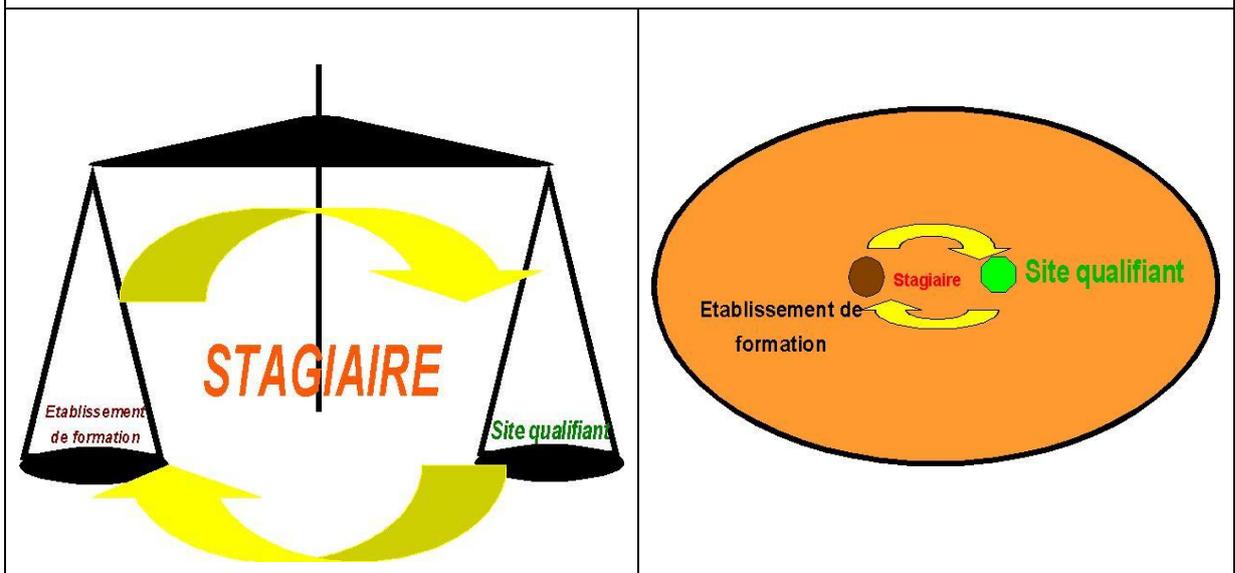
<sup>227</sup> Structure d'ensemble d'un processus (Larousse)

<sup>228</sup> « *L'appareil de formation en travail social dans son ensemble a opté pour l'alternance intégrative, de préférence aux formes classiques* »- AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

*Alternance juxtaposée ou relation de prestation de service  
du terrain de stage (Avant la réforme)*



*Alternance intégrative et relation partenariale  
entre établissement de formation et site qualifiant (Réforme)*



## **DEUXIEME PARTIE**

### **Regard<sup>229</sup> sur les impacts d'une réforme**

« C'est le regard qui fait le monde »  
*Martine Delem - Fragile 2011*

---

<sup>229</sup> Action de regarder, de porter la vue sur quelque chose - Larousse.fr

« *Le but de la recherche et de répondre à la question de départ* »<sup>230</sup>.

Notre recherche-action, s'adossant à une démarche hypothético-déductive, s'est construite à partir d'une déclinaison de la question de départ issue de notre pratique, au sens de praxis<sup>231</sup>, pour formuler, comme l'expliquent Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, une hypothèse. Cette hypothèse s'est définie comme une première proposition de réponse ou d'explication, énoncée sans prédicat de véracité ou de tangibilité, sous forme de « *supposition qui est faite en réponse à une question de recherche (...) que nous croyons pouvoir constater dans la réalité* »<sup>232</sup>. L'hypothèse posée nous a conduit à définir des modalités et une méthodologie spécifique pour « *procéder aux observations qu'elle requière (...)* »<sup>233</sup>.

Ces observations, recueillies sous forme d'un matériau brut, doivent ensuite être analysées, à partir de nouvelles modalités pour « *constater si les informations recueillies correspondent bien à l'hypothèse (...), si les résultats observés correspondent aux résultats attendus par l'hypothèse* »<sup>234</sup>

Cependant Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt nous enseignent que la recherche, à partir d'une question et de son hypothèse de réponse, peut, pour le praticien-chercheur que nous sommes à cet instant, ouvrir à découvrir d'autres faits, inopinés, imprévus, inattendus, d'autres possibles, d'autres réalités, à la condition d'opérer une observation fine des matériaux recueillis, à la condition aussi de parvenir à se distancier de ses propres projections et représentations sur ces faits, c'est tout l'enjeu de cette seconde partie.

### **Nous rappelons notre question de recherche :**

Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnels ne parviennent pas à entrer une relation de partenariat ?

---

<sup>230</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 188

<sup>231</sup> Le terme de *praxis* (courant en allemand, ne s'emploie en français que depuis peu) se rapporte d'abord à toute activité humaine et s'oppose à la théorie, alors considérée comme abstraite (2012, Encyclopædia Universalis <http://www.universalis.fr>)

<sup>232</sup> Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier - Les Éditions de la Chenelière inc., 2006, *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2e éd. 1

<sup>233</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 188

<sup>234</sup> *Ibid.*

**Nous rappelons l'hypothèse comme point de départ de notre modèle d'analyse<sup>235</sup> :**

Dans le contexte de la réforme du DEME annonçant un changement et une redistribution des places et rôles des deux acteurs de la professionnalisation, des freins ancrés dans des représentations sociales qui amèneraient les acteurs des terrains professionnels à se maintenir, de par leurs représentations d'un « *supposé savoir* »<sup>236</sup> des établissements de formation, dans un processus de soumission, invalidant leur accès à une place symétrique propice au partenariat.<sup>237</sup>

**Nous repons les concepts et thèmes constitutifs de l'hypothèse :**

- La notion de changements des modalités de la formation apportés par les réformes des métiers du travail social et précisément, pour notre objet, la réforme du DEME.
- Ces changements comprennent la question de la redistribution des places et rôles des deux acteurs de la professionnalisation : les établissements de formation et les sites qualifiants.
- Les concepts liés de représentations sociales et de stéréotypes qui produiraient un ensemble de phénomène d'autorité/soumission des deux acteurs de la formation.
- La notion de partenariat comme la question centrale de relations symétriques et/ou horizontales entre les deux acteurs de la formation.

---

<sup>235</sup> Pour Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, « le modèle d'analyse constitue le prolongement naturel de la problématique en articulant sous une forme opérationnelle les repères et les pistes qui seront finalement retenues pour présider au travail d'observation et d'analyse. Il est composé de concepts et d'hypothèses qui sont étroitement articulés entre eux pour former ensemble un cadre d'analyse cohérent » - « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 138

<sup>236</sup> Stéréotype au sens conceptuel défini par la psychologie sociale

<sup>237</sup> En effet miroir, les établissements de formation, dont l'intérêt nodal est l'accompagnement à la professionnalisation et son corollaire d'une connaissance fine des nouveaux dispositifs, détiennent un « prestige de savoir », une autorité de savoir, qui assignerait les terrains professionnels dans un processus d'influence et de soumission

# CHAPITRE 1

## LE TRAVAIL D'INVESTIGATION DE NOTRE RECHERCHE

### Regard d'une démarche heuristique et d'objectivation

La seconde partie de notre démarche de recherche vient donc aborder l'observation par l'investigation et l'analyse des informations recueillies venant valider ou invalider notre hypothèse.

Selon Raymond Quivy et Luc van Campenhout, l'observation comprend « *l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèse et de concepts avec leurs dimensions et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables* »<sup>238</sup>. L'ensemble de ces opérations doit permettre la récolte et l'analyse d'un matériau concret ou empirique<sup>239</sup> qui se veut être « *une information sur la réalité qui est produite par le dispositif de recherche* »<sup>240</sup>. L'observation vise ainsi, tout d'abord, à tester les hypothèses du modèle d'analyse construit en première partie et venant apporter momentanément un système explicatif au problème posé. Elle vient ensuite apporter « un principe de réalité » à notre recherche dans ce sens qu'elle doit traverser explicitement la réalité sociale de notre objet. Mais surtout, Raymond Quivy et Luc van Campenhout le rappellent bien, le travail de l'observation dans la recherche sociale doit nous conduire à questionner nos intuitions, nos convictions, à nous « *contraindre à explorer des aspects du phénomène étudié qui ne cadrent pas forcément avec les intuitions de départ (...)* »<sup>241</sup> et à voir ce que nous pensions, sans aucun doute, ne pas voir.

La démarche d'investigation dans le cadre de notre recherche doit nous conduire à constituer précisément « *une procédure définie qui permet d'interroger scientifiquement une certaine réalité* »<sup>242</sup>. Il s'agit bien ici de circonscrire et d'argumenter le choix de la ou des méthodes de recueil des matériaux en lien avec notre objet de recherche et la nature de son hypothèse.

---

<sup>238</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhout – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 143

<sup>239</sup> matériau, qui à cet instant, n'a pas encore de réalité scientifique

<sup>240</sup> *Ibid.* Page 144

<sup>241</sup> *Ibid.* Page 144

<sup>242</sup> Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier - Les Éditions de la Chenelière inc., 2006, *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2e éd. 1 - <http://www.cheneliere.info>

### 2.1.1 La méthodologie d'investigation : l'analyse qualitative thématique à partir du recueil de données d'entretiens semi directs

Pour Yvan Comeau<sup>243</sup>, la validité de la recherche et de l'analyse repose sur l'explicitation de toutes les règles des méthodes. Ainsi explique-t-il que « *la validité des méthodes qualitatives s'appuie sur la crédibilité de la recherche montrant en quoi l'objet a été bien identifié, bien écrit et que les résultats sont vraisemblables* ». Nous devons alors montrer de façon détaillée les procédures utilisées, avoir analysé les cas négatifs c'est-à-dire ceux qui vont peut-être aller à l'encontre des conclusions partielles, et « *illustrer les résultats par des données empiriques comme par exemple, des extraits de verbatims* »<sup>244</sup>.

Toute démarche d'investigation ou d'observation se construit sur la triptyque interrogative : observer quoi - sur qui - comment ?<sup>245</sup>

- Observer quoi, c'est examiner précisément l'objet de la recherche au travers des prismes choisis pour les rendre observable. Ces prismes peuvent être déterminés par les concepts, thèmes et indicateurs issus de l'hypothèse posée. C'est ici que le modèle d'analyse doit être suffisamment clair pour permettre d'élaborer l'investigation la plus juste, adaptée pour rendre les matériaux pertinents.

Dans le cadre précis de notre recherche, le « observer quoi ? » est l'appréciation méthodique de la nature du lien entre les deux acteurs de la formation vis-à-vis de la réforme et des changements qu'elle prescrit, notamment en terme de partenariat et des phénomènes corollaires à cette situation.

- Sur qui, c'est explicitement le champ d'analyse de notre recherche. Il s'agit ici de circonscrire le champ des analyses empiriques<sup>246</sup> dans l'espace géographique, social, temporel et humain. Ici peut se poser la question du choix de l'échantillon, en terme de partie définie d'une population visée dont les propriétés sont étudiées pour obtenir des informations sur l'ensemble, ou encore d'un groupe de répondants choisis parmi une population plus large dans le but d'une enquête.

---

<sup>243</sup> Yvan Comeau – « L'analyse des données qualitatives » --Département de counseling et orientation Université Laval - Cahiers du CRISES – Collection Études théoriques – no ET9204 - ISBN : 1-89605-015-9 - Dépôt légal : 1994 Bibliothèque nationale du Québec- Canada

<sup>244</sup> *Ibid.*

<sup>245</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 146

<sup>246</sup> Dans le sens scientifique, l'analyse empirique est l'action de réunir de nouvelles données, ayant pour objet de répondre à une question de recherche particulière.

Le cadre de notre recherche nous amène, pour des raisons de faisabilité combinées à un temps imparti radicalement limité, à étudier « *des composantes non strictement représentative des caractéristiques de la population* »<sup>247</sup>, par l'utilisation d'une méthode d'entretiens semi-directifs de 10 personnes.

- Observez comment, c'est le coeur même de la démarche d'investigation, dans le sens où il s'agit de construire les instruments d'observation de notre recherche pour « *recueillir et produire de l'information prescrite par les indicateurs* »<sup>248</sup>.

Notre méthode de recueil de données, à partir d'entretiens semi-directifs, choisies pour notre recherche à partir de notre modèle d'analyse<sup>249</sup> est classée dans « *l'observation indirecte* », telle que la définit Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt, c'est-à-dire obtenir de l'information en s'adressant à des sujets.

### **2.2.1 Analyse qualitative – analyse thématique**

L'approche qualitative<sup>250</sup> que nous proposons, en terme d'investigation, fait appel, pour son élaboration, à ce que Pierre Paille et Alex Muchelli nomment l'analyse thématique.

Selon Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt<sup>251</sup>, l'analyse thématique tente de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir de questions posées.

La construction de notre analyse thématique se décline en plusieurs étapes chronologiques et complémentaires créant un processus d'investigation-analyse:

- A partir de notre hypothèse de départ, nous devons, dans un premier temps, faire appel à la construction de dénominations appelées « thèmes ». Ce travail de thématisation consiste ainsi, tout d'abord, à repérer et sérier les objectifs attendus en terme d'éléments fondamentaux, pour valider ou infirmer partiellement ou totalement l'hypothèse à notre question de recherche. Les thèmes et/ou concepts issus de l'hypothèse définissent un

---

<sup>247</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 150

<sup>248</sup> *Ibid.* Page 151

<sup>249</sup> Problématique, question, hypothèse, concepts-thèmes-indicateurs

<sup>250</sup> Pour Pierre Paille et Alex Muchelli, l'analyse qualitative peut être définie comme une démarche discursive (déductive, raisonnée ) de reformulation, d'explicitation ou de théorisation à témoignage d'une expérience ou d'un phénomène la logique à l'oeuvre participe de la découverte et de la construction de sens.

<sup>251</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

certain nombre d'indicateurs d'attendus pour notre guide d'entretien et permettant, au final, de composer les questions de l'entretien.

- Après avoir défini les thèmes issus de notre hypothèse, nous devons procéder à la construction concrète du guide d'entretien sous forme de questions.

- Nous procédons alors, aux conduites des entretiens selon des modalités précisées ci-après, puis, à la retranscription des données sous forme de verbatims composant un matériau brut appelé corpus.

- Les entretiens, comme l'explique Philippe Combessie<sup>252</sup>, ne constituent pas une fin en soi, ils ne sont qu'une étape dans le processus de recherche, dont l'aboutissement est l'analyse du matériau, l'analyse du corpus.

C'est alors la dernière étape du processus d'investigation-analyse : la lecture des discours, la sélection ou l'extraction (réductions de données<sup>253</sup>), des éléments probants, représentatifs et signifiants, des données qualitatives susceptibles de « *perfectionner la problématique* »<sup>254</sup>, le repérage de ce qu'il y a de capital dans les matériaux engrangés, dans les verbatims<sup>255</sup> des entretiens en lien avec l'objet de recherche, et le découpage transversal des entretiens<sup>256</sup>, pour construire, par découpage et fréquence d'apparition, une nouvelle thématisation ou catégorisation conceptuelle et explicative, devant, dans la dernière partie du travail de notre recherche, permettre un retour sur la question et l'hypothèse inaugurales.

Pour Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt, les analyses thématiques obligent le chercheur à prendre « *beaucoup de recul à l'égard des interprétations spontanées et en particulier des siennes* »<sup>257</sup>, pour n'analyser tous les contenus explicites des discours recueillis.

Ils rappellent que l'analyse thématique montre des limites, dont nous devons avoir conscience, des présupposés parfois « *pour le moins simplistes* »<sup>258</sup> et un champ d'application réduit. Cependant pour Alain Blanchet et Anne Gotman, l'analyse

---

<sup>252</sup> Philippe Combessie - université de Paris Ouest Nanterre- La défense-UFR SSA - département de sociologie : socio-anthropologie du monde commun – « L'analyse d'entretien dans une enquête de terrain » - [www.u-paris10.fr](http://www.u-paris10.fr)

<sup>253</sup> Pascal Paillé et Alex Mucchielli – « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales » - 2e édition Broché Armand Colin – 2008 Paris

<sup>254</sup> *Ibid.*

<sup>255</sup> Citation textuelle, mot à mot d'une allocution ou d'un discours - reproduction intégrale des propos prononcés par l'interviewé, compte rendu fidèle - Le Larousse.fr

<sup>256</sup> Philippe Combessie - université de Paris Ouest Nanterre- La défense-UFR SSA - département de sociologie : socio-anthropologie du monde commun – « L'analyse d'entretien dans une enquête de terrain » - [www.u-paris10.fr](http://www.u-paris10.fr)

<sup>257</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

<sup>258</sup> *Ibid.*

thématique<sup>259</sup> est cohérente avec la mise en oeuvre de modèles explicatifs de pratique et de représentation. Pierre Paille et Alex Muchelli ajoutent que « *l'analyse thématique est très utilisée dans une première expérience de recherche, pour poser rapidement un diagnostic* »<sup>260</sup>.

### 2.3.1 Les entretiens semi-directifs

Pour Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt, l'entretien permet au chercheur de retirer « *des informations et des éléments de réflexion réfléchie nuancée* »<sup>261</sup>, en prenant en compte la mise en oeuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine<sup>262</sup>.

Les méthodes d'entretien se caractérisent par « *un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part* »<sup>263</sup>. Le chercheur doit pouvoir concentrer l'échange autour de ses hypothèses de travail sans exclure pour autant les développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger<sup>264</sup>.

L'entretien semi-directif est une méthode de recueils de données compréhensive qui laisse « *libre cours aux choix de réponse des enquêtés, avec leurs mots et des détails faisant sens selon eux* »<sup>265</sup>. Cette méthode permet « *l'étonnement, ouvre le questionnement sur la complexité des objets étudiés* »<sup>266</sup>.

Pour conduire nos entretiens, nous disposons « *d'une série de questions-guide (...), à propos desquels il est impératif qui reçoit une information de la part de l'interviewé* »<sup>267</sup>. Nous devons, autant que possible, laisser venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qu'il convient<sup>268</sup>, en nous efforçant « *de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les*

---

<sup>259</sup> Alain Blanchet et Anne Gotman – « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » – Nathan - Paris 1992.

<sup>260</sup> Pascal Paillé et Alex Mucchielli – « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales » - 2e édition Broché Armand Colin – 2008 Paris

<sup>261</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006 – Page 173

<sup>262</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006- Page 173

<sup>263</sup> *Ibid.* Page 174

<sup>264</sup> *Ibid.* Page 174

<sup>265</sup> *Ibid.*

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> L'entretien semi-directif - <http://gers-sociologie.fr/methodes/l-entretien-semi-directif>

<sup>268</sup> *Ibid.*

*questions auxquelles interviewé ne vient pas par lui-même, aux moments les plus appropriés* »<sup>269</sup>.

Dans le cadre de notre recherche, l'entretien doit permettre :

- « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles (...)* »<sup>270</sup>,

- l'analyse de notre problématique en reprenant, « *ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations* »<sup>271</sup>

- et enfin « *la reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'événement du passé* »<sup>272</sup> pour construire de nouveaux savoirs et de nouvelles perspectives d'actions.

Dans sous ouverture plus importante que pour l'entretien directif, l'entretien semi-directif s'inscrit, en partie, dans la notion de "*non directivité*" introduite par Carl Rogers, psychologue américain, en 1950, dans son ouvrage "*Client-centered thérapie*" (*la thérapie centrée sur le client*<sup>273</sup>), en ce sens qu'il revêt aussi, pour objectif, la compréhension profonde de ce qui se passe pour la personne interrogée, la découverte de la manière dont elle éprouve une situation qui fait problème. L'entretien semi-directif, dans le cadre de notre recherche, vise alors à amener la personne, qui est la plus à même de faire un retour sur elle-même, à énoncer, à penser sur ses pensées sur ses conduites et ses choix, en nous contraignant à une démarche de compréhension des problèmes tels que la personne les éprouve. Cette démarche suppose alors certains principes : une attitude d'intérêt et de disponibilité sans préjugé ni à priori de la personne, une écoute attentive, une attitude d'encouragement et de bienveillance et de non-jugement, sans réserve évaluative et laissant à la personne l'initiative complète dans sa présentation de ce qu'elle souhaite dire, et enfin, une attitude de non-défense et de lucidité sur ses propres sentiments et affects.

Le contexte de l'entretien semi directif doit être favorable : le lieu, l'accueil, l'emplacement des interlocuteurs, la durée sont autant de facteurs qui peuvent avoir une influence forte sur l'entretien lui-même. Nous devons alors pouvoir prendre en compte les différents mouvements de réassurance, de symétrie-dissymétrie, de hiérarchisation

---

<sup>269</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

<sup>270</sup> Nicolas Lefèvre – « Méthodes et techniques d'enquête – L'entretien comme méthode de recherche » - <http://staps.univ-lille2.fr>

<sup>271</sup> *Ibid.*

<sup>272</sup> *Ibid.*

<sup>273</sup> Roger Mucchielli – « L'entretien de face à face dans la relation d'aide » - ESF 1994 Paris – reprend la notion de "non directivité" de Carl Rogers

provoqués par l'entretien, et laisser tomber les représentations, les stéréotypies, définies par Roger Muccheli « *comme un ensemble de modèles affectivement chargés, liés à de multiples représentations qui peuvent modeler la façon de percevoir l'autre* »<sup>274</sup>, « *laisser s'ouvrir l'autre tout en nous défaisant de nos propres modèles, nos perceptions immédiates demandent un effort continu et soutenu* »<sup>275</sup>.

Nos entretiens aux nombres de dix, 5 tuteurs référents et 5 formateurs, dont la typologie est présentée ci-après, se sont échelonnés sur une période de 12 semaines.

Après une prise de contact téléphonique, une présentation succincte mais formelle de notre recherche, sans toutefois énoncer nos objectifs pour ne pas influencer les entretiens, et enfin une acceptation de leur part, les entretiens sont tenus intentionnellement sur les lieux professionnels des interviewés, pour leur signifier d'une part, une reconnaissance de leur fonction, et d'autre part, pour permettre une réassurance à leur égard vis-à-vis de l'exercice.

Nos entretiens ont été construits à partir d'un guide d'entretien présenté plus bas.

Les entretiens ont eu une durée inégale selon les interviewés, entre 45 minutes et 1 heure 30 minutes.

Ils ont tous été enregistrés sur un dictaphone électronique, pour être retranscrits par écrit, un par un, dans une seconde étape, avant de faire l'objet de notre analyse.

Nous avons proposé aux interviewés d'en faire une lecture s'ils le souhaitent. Aucun d'entre eux n'en a fait la demande explicite.

#### **2.4.1 Présentation de la construction thématique de notre guide d'entretiens semi directifs**

Pour construire notre grille d'entretien, nous repartons des concepts et thèmes constitutifs de l'hypothèse :

- La notion de changements des modalités de la formation apportés par les réformes des métiers du travail social et précisément, pour notre objet, la réforme du DEME,

---

<sup>274</sup> *Ibid*  
<sup>275</sup> *Ibid*

- Ces changements comprennent la question de la redistribution des places et rôles des deux acteurs de la professionnalisation : les établissements de formation et les sites qualifiants,

- Les concepts liés de représentations sociales et de stéréotypes qui produiraient un ensemble de phénomène d'autorité/soumission des deux acteurs de la formation,

- La notion de partenariat comme la question centrale de relations symétriques et/ou horizontales entre les deux acteurs de la formation,

pour poser les thèmes et/ou concepts suivants : Changements, stéréotypes (« supposé savoir », représentations sociales, place des acteurs dans la formation, partenariat et freins et obstacles a celui-ci.

A ces thèmes et/ou concepts viennent correspondre les indicateurs de notre guide, soit :

| <b><u>Thèmes et/ou concepts</u></b> | <b><u>Indicateurs</u></b>  |
|-------------------------------------|--|
| Changement                          | Approbation d'un changement  |
| "                                   | Approbation ou rejet   |
| Stéréotype                          | Connaissance/méconnaissance<br>- Savoirs partagés ou différents  |
| Représentation sociale              | Connaissances asymétriques<br>-Autorité des établissements de formation/<br>soumission des sites qualifiants |
| Place dans la formation             | Repérage des places différentes  |
| Partenariat                         | Relation horizontales ou pas   |
| Freins / Obstacles au partenariat   | Repérage de freins   |

A partir du travail de thématization, nous proposons les questions composant le corps de notre guide. Ces questions peuvent devenir relativement ouvertes à propos desquelles il est impératif de recevoir une information de la part de l'interviewé. Comment l'expliquent Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, nous savons que nous ne sommes pas obligé de poser « *toutes les questions dans l'ordre noté préalablement, autant que possible nous laissons l'interviewé pour qu'il puisse se parler ouvertement dans les mots qu'il souhaite et lors de qu'il convient* »<sup>276</sup>.

<sup>276</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006- Page 174

Rappelons que le guide d'entretien construit est le même pour les 5 formateurs que pour les 5 tuteurs référents<sup>277</sup>. Il s'agit bien ici, au travers du croisement des mêmes questions aux interviewés différents d'observer les analogies, les similitudes, les récurrences, ou au contraire, les disparités, les divergences, les saillances<sup>278</sup> des réponses.

Notre guide d'entretien prend alors la forme suivante :

| <p><b>Présentation<br/>introductive<br/>de l'entretien</b><br/><i>(à l'attention des personnes interrogées)</i></p> |                             | <p><b><i>Depuis 2004, tous les diplômes du travail social ont été réformés.<br/>Ces réformes successives ont apporté des modifications importantes en ce qui concerne les modalités et les contenus de formation. Elles s'appuient d'une part sur l'acquisition et la certification de compétences et d'autre part, elles fixent les nouvelles règles pour l'ensemble des partenaires concernés la formation.</i></b></p> |   |
|---|-----------------------------|---|---|
| <u><b>Thèmes<br/>/Concepts</b></u>  | <u><b>Indicateurs</b></u>   | <u><b>Questions</b></u>   | <u><b>Argumentation<br/>(Matériaux attendus)</b></u>  |
| Changements   | Approbation d'un changement | ➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ?<br>(Pourquoi ?)  | Cette question introduire l'entretien pour repérer si le changement est repéré, conscientisé par la personne. |
| Changements   | Approbation ou rejet        | ➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par   | Nous recherchons l'avis de l'interviewé en terme d'acceptation ou de défiance des référentiels.               |

<sup>277</sup> A l'exception d'une question : Question 5 :

- *Pour les tuteurs référents : Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ? Comment la définiriez-vous ?*
- *Pour les formateurs : Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ? Comment la définiriez-vous ?*

<sup>278</sup> Selon Frédéric Landragin – Loria Campus scientifique de Vandoeuvre-lès-Nancy – « Journée d'étude de l'association pour le Traitement Automatique des Langues sur la structure informationnelle – Paris : La saillance comme point de départ pour l'interprétation et la génération » - [al.inria.fr/docs/00/13/65/00/PDF/03\\_ATALA.pdf](http://al.inria.fr/docs/00/13/65/00/PDF/03_ATALA.pdf) : « *la saillance intervient fortement dans l'interprétation d'un énoncé en situation de dialogue dans une compréhension d'un texte : mettant en avant un élément du contexte, elle dirige l'attention sur cet élément et rend sa prise en compte prioritaire dans le processus de résolution des expériences ou des co-références (...) - Ce qui arrive en premier à l'esprit, ce qui capte l'attention (...) - Ce qui est original nouvellement introduit dans la situation (...) -Est saillant l'élément perturbateur, inattendu, curieux, intrigant, énigmatique (...) – sur lequel on s'interroge, ou sur lequel le regard va s'attarder...* »

|                         |  |   |  |
|-------------------------|--|---|--|
|                         |  | métier, qu'en pensez-vous ?   |  |
| Stéréotype              | Connaissance ou pas (savoirs partagés ou différents) | <p>➤ Comment pouvez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (<i>les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?</i>)</p>   | La question peut paraître « brutale » et âpre dans sa forme, mais l'attendu est clairement de déceler la connaissance ou méconnaissance (surtout pour les sites qualifiants, au regard des résultats de notre phase exploratoire) du terme central de la réforme pouvant déséquilibrer le lien. Le stéréotype peut être révéler dans certaines réponses. |
| Représentation sociale  | Connaissances asymétriques                           | <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p>   | La question vient souligner les connaissances de la réforme et de fait, marquer les symétries ou asymétries entre les acteurs.   |
| Place dans la formation | Repérage des places différentes                      | <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | La question attend une réponse en terme de repérage des places différentes des acteurs.  |

|                                   |                              |   |   |
|-----------------------------------|------------------------------|---|---|
| Partenariat                       | Relation horizontales ou pas | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</li> <li>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</li> <li>➤ quand est-il selon vous ?</li> </ul> <p>(Si partenariat, comment ?<br/>Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | La question permet de déceler les relations horizontales ou verticales des acteurs au travers d'un partenariat existant ou pas. |
| Freins / Obstacles au partenariat | Repérage de freins           | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</li> </ul>  | Recherche de possibles freins au partenariat  |
| Partenariat                       |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</li> </ul>   | Nous attendons des préconisations qui viendraient confirmer ou infirmer la réponse précédente.                                  |

### 2.5.1 Présentation typologique de l'échantillon des personnes interrogées

C'est dans une démarche heuristique<sup>279</sup> et d'objectivation<sup>280</sup>, que nous menons dix entretiens semi directifs croisés, auprès d'un échantillon choisi dans une « *population délimitée* »<sup>281</sup>, au sens défini par Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt, c'est-à-dire un ensemble constituant, pour notre recherche, le tout des acteurs reconnus accompagnant à la formation des Moniteurs Educateurs. Cet échantillon doit, selon nous, et dans le temps qui nous est imparti pour construire notre étude, être le plus représentatif des unités constitutives de cet ensemble, en terme d'âge, de sexe, d'expérience dans le domaine de notre objet, de statut et de fonction, sans toutefois prétendre à la « *scientificité* »<sup>282</sup> de notre choix empirique rattaché aux sciences humaines.

Notre échantillon se compose ainsi de cinq tuteurs référents validés par le Groupement Régional des partenaires Rhône Alpes, labellisé par l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé régional pour conduire les actions de formation et de certification de tuteurs référents et de maîtres d'apprentissage dans la région Rhône-Alpes, dont un chef de service ou directeur, et auprès de cinq formateurs de filières Moniteurs Educateurs de la région<sup>283</sup> dont un responsable de centre d'activité (responsable de filières Moniteurs Educateurs).

La construction de notre typologie<sup>284</sup> des personnes à interroger nous amène à définir, parmi les cinq tuteurs référents, trois hommes et deux femmes dont la moitié a plus de 10 ans d'expérience, et parmi les cinq formateurs, trois hommes et deux femmes dont la moitié à au moins 10 ans d'expérience, ce, pour prendre en compte l'âge de la réforme de quatre ans.

Nous codifions les personnes interrogées par lettres A, B, C, D, E pour les tuteurs référents, et V, W, X, Y et Z pour les formateurs.

---

<sup>279</sup> Terme de méthodologie scientifique qui qualifie tous les outils intellectuels, tous les procédés et plus généralement toutes les démarches favorisant la découverte (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/heuristique/>)

<sup>280</sup> L'objectivation prend ici le sens de la démarche scientifique de travail de construction opérée par le chercheur. Si l'objectivation tente de construire une image du réel, c'est-à-dire de ce qui peut être observable dans un cadre fixé (la réalité étant, quant à elle, définie par l'ensemble des choses qui existent de manière effective dans le monde), elle se différencie de l'objectivité qui est, au sens scientifique du terme, impossible à atteindre puisque « *le réel est inépuisable (...), ne peut être décrit que par la médiation de catégorie de perception* » - Francois de Singly - L'enquête et ses méthodes - Le questionnaire - Editions Armand Colin - 2<sup>ème</sup> édition - Paris 2011- Page 17

<sup>281</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt - Manuel de recherche en sciences sociales - Dunod - 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006- Page 150

<sup>282</sup> *Ibid.* page 150 - au sens épistémologique : caractère, qualité scientifique de pratiques et de théories

<sup>283</sup> Dans un souci d'objectivation, aucun formateur interrogé n'est salarié de notre établissement de pratique

<sup>284</sup> Présentation des caractères spécifiques des composants de l'ensemble des personnes retenues pour les entretiens

| Tuteurs référents |   | Formateurs |   |
|-------------------|---|------------|---|
| Nomination        | Caractéristiques  | Nomination | Caractéristiques  |
| A                 | Homme, 30 ans, Educateur Spécialisé depuis 12 ans, travaille depuis 11 ans en foyer de vie, est tuteur référent depuis 2 ans, accompagne des Moniteurs Educateurs et des aides médico-psychologique en stage. A connu la formation d'avant réforme.                           | V          | Homme, 44 ans, Educateur Spécialisé de formation initiale, formation universitaire, a travaillé en foyer d'hébergement, en institut médico éducatif, puis formateur depuis 14 ans auprès de Moniteurs Educateurs et d'Educateurs Spécialisés. A connu la formation d'avant réforme.   |
| B                 | Femme, 43 ans, éducatrice spécialisée depuis 20 ans, travaille depuis 20 ans en en maison d'enfants à caractère social, est tutrice référente depuis 3 ans, accompagne des Moniteurs Educateurs et des Educateurs Spécialisés en stage. A connu la formation d'avant réforme. | W          | Homme, 49 ans, éducateur PJJ, formation universitaire, intervenant social en entreprise, intervenant en éducation populaire, accompagnateur d'action professionnelle en mission locale, en ateliers de pédagogies personnalisées, en chantier d'insertion, , puis formateur depuis 12 ans auprès de Moniteurs Educateurs. A connu la formation d'avant réforme. |
| C                 | Homme, 36 ans, Moniteur Educateur depuis 13 ans, travaille depuis 13 ans en foyer d'hébergement, est tuteur référent depuis 4 ans, accompagne des Moniteurs Educateurs et des aides médico-psychologique en stage. A connu la formation d'avant réforme.                      | X          | Homme, 60 ans, Educateur Spécialisé de formation initiale, formation universitaire, a travaillé en prévention spécialisé et en éducation populaire pendant 10 ans, puis formateur auprès de Moniteurs Educateurs. A connu la formation d'avant réforme.   |
| D                 | Femme, 46 ans, monitrice éducatrice depuis 25 ans, a travaillé 15 ans en maison d'enfants à caractère social, en centre d'aide par le travail, en foyer d'hébergement, est tutrice référente depuis 4 ans,  | Y          | Femme, 56 ans, éducatrice spécialisée de formation initiale, puis chef de service, formation universitaire, a travaillé en centre d'hébergement et de réinsertion sociale, en   |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | accompagne des Moniteurs Educateurs et des aides médico-psychologique en stage. A connu la formation d'avant réforme.  |   | maison d'enfants à caractère social, puis formatrice depuis 1999 auprès de Moniteurs Educateurs. A connu la formation d'avant réforme.   |
| E | Homme, 54 ans, Educateur Spécialisé, puis chef de service, travaille depuis 31 ans en maison d'enfants à caractère social, accompagne des Moniteurs Educateurs et des Educateurs Spécialisés en stage. A connu la formation d'avant réforme. | Z | Femme, 48 ans, éducatrice spécialisée de formation initiale, formation universitaire, formatrice depuis 1992, puis coordinatrice de formation en 2004, puis directrice de pôle social depuis 2007. intervient auprès des Moniteurs Educateurs. A connu la formation d'avant réforme. |

### 2.6.1 Les difficultés et limites rencontrées de la méthodologie d'entretien utilisée

Nous observons lors des premiers entretiens, au travers de réponses ou de non réponses de certains interviewés, verbales ou non verbales<sup>285</sup>, que notre guide d'entretien contient certainement plusieurs questions plus fermées, techniques, cernées, voire induisantes, que nous le pensions, et qui ont pu les mettre en difficulté ou dans une incompréhension qu'il nous a fallu réajuster en proposant des relances, des formulations, des tokens (signes, verbaux ou autres, qui encouragent la personne à parler, à poursuivre son développement) ou des signes de *réassurance*, ainsi que des clarifications au risque de nous conduire, malgré notre attention conscientisée, à une écoute et un questionnement plus subjectif et interprétatif. Ainsi, François de Singly<sup>286</sup> qui s'appuie sur les travaux d'Emile Durkheim rappelle que la recherche, telle que nous tentons de la produire ici, consiste surtout à « *traiter les faits comme des choses* », observer ces choses avec une « *certaine attitude mentale* », les étudier en se détachant de ses propres représentations pour accepter de découvrir ce qui pousse les acteurs à agir, parfois malgré eux, dans une exigence de se dessaisir, autant que faire ce peut, de sa vision subjective et représentée, émotionnelle et/ou convictionnelle, pour accéder à une construction scientifique. François de Singly le

<sup>285</sup> Un locuteur nous a demandé que couper le micro, un autre nous a demandé si il répondait bien

<sup>286</sup> *Ibid.* Page 16

rappelle : l'entretien semi-directif laisse le choix de la réponse à l'interviewé, il s'agit alors d'accueillir, puis de retranscrire, « reconstruire » écrit-il, le sens vécu et subjectif des réponses pour en interpréter les comportements des acteurs sociaux.

Les entretiens semi-directifs, dans le cadre de notre recherche et de notre implication, dans une position particulière de praticien de terrain-chercheur, nous conduisent à la prise de conscience de la notion de distanciation, un « *double processus de distanciation/implication à prendre par rapport à l'objet étudié* »<sup>287</sup> au sens explicité par Michel Vial, celui d'un questionnement permanent sur notre rapport aux idées qui nous travaillent. En effet, lors de certaines réponses spontanées, il n'a pas été rare pour nous, d'acquiescer, quand celles-ci nous convenaient en faisant écho à nos propres représentations, ou de vouloir relancer dans l'intention probablement indistanciée d'accueillir une réponse plus appropriée à notre subjectivité. Au fil des entretiens, notre posture s'est affinée.

Nous repérons d'autres limites de notre travail d'investigation : le recueil d'un corpus qui peut paraître, de prime abord, limité<sup>288</sup>, et qui aurait peut-être pu être approfondi par d'autres données quantitatives plus exhaustives sous forme de questionnaire et pouvant affiner les premiers matériaux pour légitimer l'analyse par la multiplicité des nombres produits par l'approche quantitative.

Nous rappelons enfin ce qui a déjà été explicité ci-avant par Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt : l'analyse thématique produit des présupposés qui peuvent paraître superficiel ainsi qu'un champ d'application réduit.

---

<sup>287</sup> Michel Vial – « En question, Cahier n°25 – 25 mots pour la recherche en science de l'éducation » - [www.michelvial.com](http://www.michelvial.com)

<sup>288</sup> Même si nous verrons dans les chapitres suivants qu'il est plus conséquent qu'il peut y paraître

## CHAPITRE 2

### LES METHODES D'ANALYSE

### ET D'EXPLOITATION DES MATERIAUX RECUEILLIS

#### De nouveaux paradigmes<sup>289</sup> pour une nouvelle formation de Moniteur Educateur ?

A l'issu des entretiens, nous abordons le travail de retranscriptions écrites des données enregistrées<sup>290</sup>. C'est l'occasion, pour nous, de revenir une première fois sur ces données brutes, en repérant, dans ce qui construit et signifie le discours des locuteurs, les expressions verbales, non verbales, les signes traduisant, tour à tour, l'affirmation, le doute, l'inquiétude, l'étonnement, l'incompréhension, la méfiance, ou encore la méconnaissance. Ce matériau nous apparaît progressivement de plus en plus imposant et riche de données toutes azimutes.

A cet instant se révèle alors, encore plus profondément à nous, et de manière incontournable, la nécessité d'adosser notre recherche à la finesse et la pertinence d'une méthodologie de recueils puis d'analyses de nos données, comprises, raisonnées, intégrées et cohérentes avec notre objet d'étude.

Nous argumentons notre méthode d'exploitation des données à partir de la citation suivante : « *les méthodes d'analyse de contenu impliquent la mise en oeuvre de procédure technique relativement précise comme le calcul des fréquences relatives, ou des co-occurrences<sup>291</sup> des termes utilisés* »<sup>292</sup>. En effet, Raymond Quivy et Luc van Campenhoudt<sup>293</sup> rappellent que seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet d'élaborer, dans la mesure du possible, une interprétation recevable et soutenable.

---

<sup>289</sup> Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, un paradigme est une « *conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée* », une représentation du monde, une manière de voir les choses, un modèle cohérent qui repose sur une base définie. <http://www.cnrtl.fr> - Luc Fouarge in <http://fr.calameo.com>

<sup>290</sup> Cf. Annexe 3

<sup>291</sup> Apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments ou classes d'éléments dans le même discours; *p. méton.*, ces mêmes éléments. *Telle pourrait être notre nouvelle définition de la co-occurrence: une suite d'enchevêtrements à probabilité infime* (P. Lafon, M. Tournier, *Une Nouvelle approche lexicométrique des cooccurrences dans un texteds Travaux de lexicométrie et de lexicol. pol.*, nov. 1978, p.137) - <http://www.cnrtl.fr> (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

<sup>292</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

<sup>293</sup> *Ibid.*

Nous déclinons alors le processus du traitement de notre matériau, avant de procéder à l'analyse de son contenu (présenté dans le chapitre 3) de la manière suivante :

- une multi-lecture attentive et endogène<sup>294</sup> des entretiens, un par un, puis dans une globalité du corpus discursif, de manière transversale et longitudinale<sup>295</sup> afin d'identifier, par agrégation de données<sup>296</sup>, les unités thématiques issues des verbatims.
- L'appréhension des nouveaux thèmes au travers de l'émergence, de récurrences, d'itérations<sup>297</sup>, de saillances dans les termes ou attitudes utilisés par les locuteurs, qui constituent « *le cadre stable de l'analyse des entretiens* »<sup>298</sup>.
- La construction d'une matrice d'analyse sous forme d'une grille, pouvant s'appuyer sur l'élaboration d'un arbre thématique<sup>299</sup>, et la codification des données à analyser au sein de la matrice.

### 2.2.1 La lecture du corpus

Pour extraire les données à analyser, nous procédons à plusieurs lectures des verbatims des entretiens recueillis, en nous appuyant sur la méthode<sup>300</sup> d'extraction des données, dans le cadre d'une analyse thématique, explicitée par Pierre Paillé et Alex Mucchilli dans leur ouvrage « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* », décomposée en un processus<sup>301</sup> précis de lecture, puis d'élaboration d'une nouvelle thématisation.

Dans un premier temps, nous réalisons donc la lecture endogène d'un premier entretien de tuteur, que nous pouvons nommer, dans ce contexte, étalon, en regardant les premiers regroupements thématiques possibles, sans toutefois les formaliser. Cette première lecture doit nous conduire aussi :

---

<sup>294</sup> Lecture de « la structure elle-même en dehors de tout apport extérieur » - Larousse.fr

<sup>295</sup> Pour Philippe Combessie, l'analyse transversale identifie des thèmes comparables et homogènes, en comparant tous les extraits à l'intérieur d'un même thème les points de vues les modes d'expression et les discours sur les pratiques. Longitudinal quant à elle permet d'études des dans un corpus l'organisation des séquences qui se composent - L'analyse d'entretien dans une enquête de terrain - Philippe Combessie - université de Paris Ouest Nanterre- La défense-UFR SSA - département de sociologie : socio-anthropologie du monde commun - www.u-paris10.fr

<sup>296</sup> Réunion d'éléments matériels juxtaposés, généralement hétérogènes, présentant entre eux une certaine cohésion et formant un tout compact. (<http://www.larousse.fr>)

<sup>297</sup> Action de répéter, de faire de nouveau ; fait d'être répété (*Ibid.*)

<sup>298</sup> Alain Blanchet et Anne Gotman – « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » – Nathan - Paris 1992.

<sup>299</sup> La construction d'un arbre thématique permet une représentation synthétique structurée du contenu analysé. Nous présenterons cette arbre thématique à la fin du chapitre 3, à l'issue de la synthèse descriptive des données.

<sup>300</sup> Pascal Paillé et Alex Mucchielli – « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales » - 2e édition Broché Armand Colin – 2008 Paris – Chapitre 9 L'analyse thématique page 161 (Tableau 9.3 Les outils de l'analyse)

<sup>301</sup> Ensemble des étapes ou transformations nécessaires à la fabrication d'un produit (<http://www.agrojob.com/dictionnaire/>)

- à la conscientisation de l'objectif de notre recherche : repérer des freins, issus de représentations sociales, à une relation symétrique de partenariat entre les deux acteurs accompagnant à la formation de Moniteur Educateur, freins qui pourraient résulter d'un lien de pouvoir/soumission entre ces acteurs. Ce repérage doit nous conduire à en comprendre les phénomènes et à proposer des actions facilitatrices de changements.

- à une réflexion sur notre posture particulière, celle d'un praticien de terrain impliqué dans une recherche, dont la sensibilité expérientielle et/ou théorique, dans l'interaction avec les interviewés, pourrait influencer les processus et les résultats notre étude.

Vient ensuite la lecture d'un second verbatim, qui suscite notre observation des récurrences et des saillances à même de débiter l'élaboration de thèmes, similaires mais aussi différents de notre grille d'entretien, puisque issus des discours des locuteurs.

Nous poursuivons notre lecture d'entretiens, pour constituer progressivement la grille d'analyse de notre recherche (présentée ci-après), en procédant à l'écriture dans la marge des verbatims des mots-clés ou thèmes issus du corpus discursif.

Après avoir tester notre grille sur deux autres entretiens, nous revenons sur le corpus entier, et adoptons une lecture exogène<sup>302</sup> de celui-ci, afin de croiser les thèmes.

## **2.2.2 L'appréhension des nouveaux thèmes pour la production de sens**

Alain Blanchet et Anne Gotman rappellent que « *les entretiens livrent un matériau apparemment spontané (...) après avoir fait parler les interviewés, l'enquêteur fait parler le texte...* »<sup>303</sup>. Il s'agit ici, pour construire notre analyse, de faire émerger, au travers du corpus discursif, de nouveaux thèmes susceptibles de venir valider, partiellement ou pas, invalider notre hypothèse, ou encore faire émerger de nouveaux problèmes ou de nouvelles questions sur notre objet d'étude.

Pour Pierre Paillé et Alex Mucchilli, dans l'analyse thématique, « *la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'una corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec*

---

<sup>302</sup> Lecture extérieure et distanciée afin d'objectiver, autant que faire ce peut, l'analyse.

<sup>303</sup> Alain Blanchet et Anne Gotman – « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » – Nathan - Paris 1992.

*l'orientation de la recherche.. »*<sup>304</sup>. Elle consiste alors au repérage systématique, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus.

Les différentes lectures croisées de notre corpus global, même si, nous le verrons dans la chapitre 3, peuvent opposer le groupe des tuteurs au groupe des formateurs pour certaines données, nous conduisent à singulariser, aux travers de nombreuses récurrences détectées, quatre thématiques similaires à notre hypothèse de départ, tout en y apportant des nuances et des éléments insoupçonnés, et à faire émerger une dernière thématique inenvisagée dans la première partie de notre travail de recherche.

Selon Alain Blanchet et Anne Gotman, « *l'analyse thématique découpe transversalement ce qui d'un entretien à une autre se réfère au même thème. Elle cherche une cohérence thématique inter-entretiens »*<sup>305</sup>.

Ces thématiques sont les suivantes :

- La réforme est synonyme d'amélioration
- La réforme induit l'acquisition de nouveaux savoirs
- La réforme implique de nouvelles organisations pour les acteurs
- La réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs
- La réforme, révélatrice de disparité entre les établissements de formation

Elles se déclinent ci-après dans la matrice d'analyse de notre recherche, et font l'objet d'un commentaire de résultats dans le chapitre 3.

---

<sup>304</sup> Pascal Paillé et Alex Mucchielli – « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales » - 2e édition Broché Armand Colin – 2008 Paris

<sup>305</sup> Alain Blanchet et Anne Gotman – « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » – Nathan - Paris 1992.

### 2.2.3 La construction d'une matrice<sup>306</sup> d'analyse sous forme d'une grille

Pour constituer notre matrice d'analyse, nous construisons, par entretien, une grille d'exploitation de données discursives composée de quatre colonnes :

| Colonne 1  | Colonne 2  | Colonne 3  | Colonne 4  |
|--|--|--|--|
| les questions chronologiques de notre grille d'entretien   | la retranscription fidèle des entretiens (les verbatims) | le repérage des lignes des verbatims en vue d'une codification | l'exploitation des verbatim en termes de mots-clés de thèmes |
| <p>Nous apportons à cette grille un code couleur pour discriminer les récurrences, saillances et singularités par rapport à notre hypothèse de départ.<br/>Cette codification par couleur doit faire émerger les thèmes de notre catégorisation explicative.</p> <p><b>La réforme est synonyme d'amélioration</b></p> <p><b>La réforme induit l'acquisition de nouveaux savoirs</b></p> <p><b>La réforme implique de nouvelles organisations pour les acteurs</b></p> <p><b>La réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs</b></p> <p><b>La réforme, révélatrice de disparité entre les établissements de formation</b></p> |  |  |  |

Nous construisons une seconde grille transversale de recueil de données non verbales et comportementales<sup>307</sup> des interviewés au cours des entretiens, pouvant apporter des éléments complémentaires à notre analyse.

C'est en construisant et en alimentant progressivement cet outil que nous l'améliorerons. En effet, nous observons rapidement que les comportements périphériques lors de entretiens des interviewés sont globalement comparables, pour ne pas dire souvent homologues. Nous regroupons alors les résultats des tuteurs et des formateurs ensemble, pour ne produire plus qu'une seule synthèse des comportements observés lors de entretiens par ces deux ensembles. Nous avons conscience, qu'il s'agit certainement ici d'une catégorisation arbitraire et osée, mais nous en pressentons un intérêt certain pour notre étude.

<sup>306</sup> Arrangement de données sous forme d'un tableau comportant un certain nombre de lignes et de colonnes – Larousse.fr

<sup>307</sup> En nous appuyant sur la règle « du 7 % - 38 % - 55 % », ou règle des « 3V » d'Albert Mehrabian, professeur émérite de psychologie à l'Université de Californie, qui définit en 1967 que dans toute communication, il existe 7 % de la communication est verbale, par la signification des mots, 38 % de la communication est vocale par l'intonation et son de la voix, 55 % de la communication est visuelle par l'expression du visage et du langage corporel.

| Colonne 1  | Colonne 2                                      | Colonne 3                                      | Colonne 4                                      | Colonne 5                                      | Colonne 6                                      |
|--|--|--|--|--|--|
| Les questions chronologiques de notre grille d'entretien | Réponse non verbale du tuteur A (par question) | Réponse non verbale du tuteur B (par question) | Réponse non verbale du tuteur C (par question) | Réponse non verbale du tuteur D (par question) | Réponse non verbale du tuteur E (par question) |
| Synthèse cognitivo-comportementale par locuteurs         | XXX  |  |  |  |  |
| Synthèse globale   | XXX  |  |  |  |  |

## 2.2.4 Le codage des données : du corpus aux marques significatives et explicatives

Joséphine Mukamurera, France Lacourse, et Yves Couturier rappellent dans leur article « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques »<sup>308</sup> que le chercheur doit nécessairement recourir, dans son travail d'analyse, à deux procédés différents et complémentaires que sont la déconstruction, puis la reconstruction des données. Cette opération alors doit s'adosser à un processus de codage, dont les auteurs précités énoncent qu'il s'agit d'un ensemble d'étapes aidant le chercheur à gérer le traitement de son analyse et à converser de façon ordonnée avec un corpus de données.

Aussi, après avoir défini les nouveaux thèmes émergés de la déconstruction du corpus discursif et construit notre matrice d'analyse en y apposant une codification par couleur des unités de sens, c'est-à-dire les segments de texte signifiants, nous procédons enfin au codage de ces données dans le but d'illustrer, si ce n'est justifier, notre analyse descriptive du corpus, objet du troisième chapitre de la seconde partie de notre travail. Nous retrouverons ces unités de sens codés en référence de nos analyses descriptives du corpus par thèmes et des raisonnements venant valider ou invalider notre hypothèse de départ dans la troisième partie de notre travail.

<sup>308</sup> Joséphine Mukamurera, France Lacourse, Yves Couturier – « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques » - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>

Pour ce faire, nous codons chaque unité de sens<sup>309</sup> à partir :

- Tout d'abord les lettres A, B, C, D, E pour les tuteurs référents, et V, W, X, Y et Z pour les formateurs (codifications des locuteurs page ...)
- Suivi d'un slash (/)
- L, pour ligne dans le corpus
- Suivi d'un slash (/)
- Et enfin l'initiale de la codification de couleur par thèmes présentées ci-dessus (soit J pour jaune [La réforme, synonyme d'amélioration], V pour Vert [La réforme implique de nouvelles organisations pour les sites qualifiants], B pour Bleu [La réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs], M pour Marron [La réforme, révélatrice de disparité entre les établissements de formation])

---

<sup>309</sup> Exemple : « *Oui, tout à fait, elles vont dans le sens d'une amélioration* » - E/L1/J

## **CHAPITRE 3**

### **ANALYSES DESCRIPTIVES DU CORPUS**

#### **La réforme : productrice d'améliorations et révélatrice de disparités**

Nous avons décliné, dans le chapitre 2 de notre deuxième partie de recherche, le processus pratique et théorique du traitement de notre matériau et de la construction d'une matrice d'analyse sous la forme d'une grille.

Le chapitre 3 de ce travail doit, à présent, rendre compte de ce traitement des données et de ses résultats, à partir d'une synthèse descriptive et structurée autour des nouveaux thèmes dégagés du matériau.

Ce travail, incontournable, a pour objectif de nous conduire à pouvoir opérer « *la comparaison des résultats observés avec les résultats attendus* »<sup>310</sup> par notre hypothèse de départ, comparaison qui fera l'objet du chapitre 1 de la troisième partie de l'étude.

Cette analyse descriptive peut alors se définir comme la pierre angulaire de notre recherche, dans le sens où elle provoque l'interprétation du chercheur quant à ses données recueillies et ouvre à l'attendu, ou l'inattendu, qui avaient motivé notre entrée dans cette recherche.

Ainsi, nous avons vu dans le chapitre précédent, comment notre grille d'analyse a pu faire émerger du corpus global quatre thématiques similaires à nos thèmes initiaux, comportant, cependant, de nombreuses nuances présentées ci-après (la réforme est synonyme d'amélioration, la réforme induit l'acquisition de nouveaux savoirs, la réforme implique de nouvelles organisations pour les acteurs, la réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs) et une thématique que nous qualifierons d'inopinée dans notre recherche (La réforme, révélatrice de disparité entre les établissements de formation). L'apport des attitudes des locuteurs<sup>311</sup>, vient se combiner aux données discursives pour affiner notre analyse.

---

<sup>310</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt – « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

<sup>311</sup> Cf. Annexe 4

Nous déclinons ci-dessous notre analyse thématique descriptive.

### 2.3.1 La réforme, synonyme d'amélioration

Les cinq tuteurs, comme les cinq formateurs évoquent unanimement et sans signe d'hésitation<sup>312</sup>, les améliorations qu'apportent la réforme de la formation des Moniteurs Educateurs<sup>313</sup>, tant au niveau des modalités de formation, d'accompagnement et de certification, qu'au niveau d'une clarification plus large<sup>314</sup> et d'une reconnaissance du métier<sup>315</sup> dans le paysage du travail social.

Ils reconnaissent une avancée fondamentale en termes d'uniformisation et d'harmonisation de la formation ainsi qu'un cadrage et une organisation repérée dans la professionnalisation des Moniteurs Educateurs<sup>316</sup>.

Un des tuteurs interrogé pense même que la réforme peut permettre une meilleure formalisation des pratiques professionnelles dans l'institution<sup>317</sup> et porter une analyse plus pertinente par les professionnels sur les compétences de chacun<sup>318</sup>.

Dans tous les cas, la réforme peut conduire les sites qualifiants à pouvoir mieux structurer et cadrer l'accompagnement des stagiaires<sup>319</sup>, à la condition qu'ils y soient intentionnellement investis.

Les formateurs vont plus loin dans leur analyse en mentionnant l'intérêt de la réforme, comme une avancée importante pour le secteur<sup>320</sup>, permettant selon eux, une revisite de la question des compétences pour les métiers du travail social, et notamment celui de Moniteur Educateur, ainsi qu'une réflexion et une évaluation des pratiques professionnelles qu'elle induit<sup>321</sup>.

---

<sup>312</sup> *Ibid.* (sauf D)

<sup>313</sup> « *Oui, tout à fait, elles vont dans le sens d'une amélioration* » - E/L1/J

<sup>314</sup> « *ça a permis une clarification en tous les cas pour les terrains* » - B/L2/J – « *il y a des choses écrites, les choses clarifiées, on peut s'appuyer sur tous les domaines, sur des choses bien bien précises* » -D/L3/J

<sup>315</sup> « *référentiels professionnels qui précisent* » - A/L2/J

<sup>316</sup> « *avant ça partait un peu dans tous les sens, on faisait un peu tout ce qu'on voulait donc ça a permis un petit peu d'uniformiser* » -B/L5/J

<sup>317</sup> « *ça conduit les institutions à se plonger davantage dans la formalisation de leur pratique* » -C/L10/J

<sup>318</sup> « *on affine effectivement les compétences* » -C/L34/J

<sup>319</sup> « *structurer la formation des stagiaires* » - E/L25/J – « *cadrer l'étudiant dans l'évolution de sa formation* » -E/L26/J

<sup>320</sup> « *une avancée très intéressante, c'est une réforme importante pour le secteur* » -W/L115/J – « *une réactualisation des besoins de la société [...] un chantier obligatoire, incontournable* » -X/L2/J

<sup>321</sup> « *obliger les professionnels du médico-social à parler et à savoir parler de leurs pratiques, à savoir pourquoi ils font ça, et qu'est-ce qu'ils font, puisque le métier* » - V/L19/J – « *ces référentiels obligent à relire la pratique* » -Z/L47/J

Pour eux, la réforme va dans le sens d'une nouvelle cohérence pédagogique, au regard de l'évolution des formations professionnalisantes et de la modalité d'alternance<sup>322</sup>, impliquant une meilleure individualisation de la formation comme le préconise la loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle<sup>323</sup>. Un formateur évoque, quant à lui, l'enjeu politique et économique de la réforme dans le sens où elle s'oppose à une certaine forme de corporatisme, au sens de défense des intérêts propres des institutions, dans le secteur social<sup>324</sup>.

En revanche, une tutrice avoue, que malgré l'énumération des améliorations, la réforme ne parvient pas réellement à se mettre en place dans les sites qualifiants, apportant l'hypothèse d'une non-appropriation de sa logique par ces derniers, du fait d'une carence de participation à son élaboration et d'une non-préparation à sa mise en place<sup>325</sup>.

Les tuteurs et les formateurs signalent, distinctement et à plusieurs reprises, un certain nombre de risques, si la réforme n'est pas accompagnée des connaissances nécessaires à son application, risques pouvant résulter d'interprétations qui restreindraient les possibilités offertes par cette nouvelle logique : risque pour les sites qualifiants d'une application uniquement techniciste des modalités d'accompagnement et perte du sens de l'esprit de la réforme<sup>326</sup>, ou risque, au regard de la complexité perçue par de nombreux terrains, d'une déqualification des professions à la forme la plus simpliste<sup>327</sup>.

### 2.3.2 La réforme induit l'acquisition de nouveaux savoirs

La réforme de la formation et du diplôme de Moniteur Educateur de 2007, issue des multiples changements législatifs et culturels de la formation professionnelle et du secteur social et médico-social depuis deux décennies s'est construite à partir nouveaux concepts, de nouvelles notions et de nouveaux savoirs, concernant notamment les référentiels, professionnels et de formation, le concept de compétence, une nouvelle conception de

---

<sup>322</sup> « elles vont dans le sens d'une cohérence pédagogique » - W/L2/J

<sup>323</sup> « l'individualisation de la formation, autour de repérer les besoins, la formation individualisée, personnalisée » - W/L12/J

<sup>324</sup> « des positions très corporatistes... La réforme vient combattre cela de manière, je crois, idéologique... » - W/L220/J

<sup>325</sup> « Ça ne fonctionne pas parce que, tout simplement, ça été fait par écrit, mais que, en amont, on n'a pas été préparé » - D/L13/J

<sup>326</sup> « le risque c'est que l'on soit un peu centralisé que là-dessus, et du coup ça met un peu la personne dans une forme de, d'attendus très précis, et du coup ça ferme un peu pour le reste » - C/I36/J

<sup>327</sup> « il ne faudrait pas parce qu'il y a plus de lisibilité qu'il y ait déqualification au plus petit dénominateur commun » - V/L31/J

l'alternance, appelée aujourd'hui intégrative, avec la définition de sites qualifiants remplaçant l'appellation de « terrains de stage ». L'appareil de formation bâti autour de la notion d'alternance intégrative, relève, à présent d'une co-responsabilité des établissements de formation et des sites qualifiants dans l'accompagnement et la certification des élèves Moniteur Educateurs et « *permettant un retour sur l'expérience et la réflexion sur la pratique au sein des centres de formation qui ne se limitent pas à la transmission de savoirs académiques* »<sup>328</sup>. Le nouveau lien entre les deux acteurs de l'accompagnement à la professionnalisation se formalise dans une relation dite de partenariat.

Les tuteurs et les formateurs interrogés reconnaissent l'avènement de cette nouvelle logique formative et professionnalisante, ainsi que des savoirs nouveaux qu'elle induit.

Cependant, l'ensemble des tuteurs montre, tant dans leurs discours que dans leurs attitudes face aux questions<sup>329</sup>, des difficultés carencielles conséquentes à comprendre ou intégrer ces savoirs notionnels.

Nous observons, au travers de réponses des entretiens, une méconnaissance explicite et importante des tuteurs, référents de sites qualifiants, en ce qui concerne la réforme et ses éléments constitutifs. Les tuteurs se montrent en difficulté par rapport au concept de compétence, malgré leur formation de tutorat : leurs propos, quant à la déclinaison d'une définition, est confus, indistinct et souvent désordonné, manifestant parfois beaucoup d'hésitation, de silences, voire de doutes dans leurs réponses<sup>330</sup>, un tuteur demandant même de couper un temps l'enregistrement<sup>331</sup>. Ce concept indéfini, pour les sites qualifiants semble, de plus, les inquiéter<sup>332</sup>.

Il en est de même, pour une partie des tuteurs interrogés, en ce qui concerne les notions d'alternance et de sites qualifiants. Trois tuteurs marquent des hésitations<sup>333</sup>, et même de la défiance ou de l'énervement pour l'un d'entre eux, dans leurs réponses<sup>334</sup>.

Pour les tuteurs, comme pour les formateurs, les établissements de formation connaissent, actuellement mieux la réforme que les sites qualifiants, ils la maîtrisent, les proportions

---

<sup>328</sup> Marcel Jaeger « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », *Informations sociales* 2/2009 (n° 152), p. 74-81. URL : [www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-74.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-74.htm).

<sup>329</sup> Cf. Annexe 4 (A, B, C, D, E)

<sup>330</sup> *Ibid.*

<sup>331</sup> A/L57/V

<sup>332</sup> « *la notion de compétence ça fait un peu peur parce que derrière il y a quelque chose de qualitatif il y a quelque chose qu'il faut fournir pour, pour qu'on acquiert cette compétence et je dirais qu'aujourd'hui elle n'est pas forcément acquise* » A/L68/V – « *voilà j'ai pas su redéfinir la compétence, pour moi c'était quelque chose qui était clair, mais je m'aperçois que, heu c'est compliqué* » - A/L395/V

<sup>333</sup> Cf. Annexe 4 (A, D, E)

<sup>334</sup> « *redéfinir un peu ce changement ces réformes je suis pas sûr que ce soit acquis pour tout le monde* » - A/L358/V - « *ça reste à améliorer du fait des connaissances de certains professionnels de la réforme et de tout ce qu'il y a dedans* » - C/L15/V – « *on demande à des gens de terrain de répondre à des choses écrites qui ont été écrites par des gens, heu, voilà, c'est des phrases, c'est des belles idées, mais à la sortie, c'est compliqué pour la personne de terrain d'y répondre* » - D/L84/V

qu'ils annoncent sont sans appel<sup>335</sup>, les situant entre 75% et 80% de plus. Cette connaissance tient du fait que les établissements ont du, logiquement, du fait de leurs fonctions, travailler les points constitutifs de la réforme<sup>336</sup>. Ainsi, selon les formateurs, cette connaissance encore importante des établissements de formation sur les sites qualifiants concède réellement aux premiers un pouvoir sur l'autre que les deux reconnaissent<sup>337</sup>.

Pour les formateurs interrogés<sup>338</sup>, les savoirs sont intégrés, que ce soit le concept de compétences, où ils se montrent concis et clairs dans leurs explications<sup>339</sup>, ou pour les notions de référentiels, d'alternance et de partenariat où ils apportent des éléments construits, argumentés et étayés<sup>340</sup>, tout en souhaitant faire partager leurs connaissances aux terrains professionnels<sup>341</sup>. Leurs discours sont clairs et leurs attitudes dans leurs réponses témoignent de réflexivité, d'efficacité et de décontraction. Ils énoncent cependant plusieurs écueils à ces notions : tout d'abord la définition de site qualifiant demeure compliquée et floue, malgré les tentatives de définition des textes officiels<sup>342</sup>, ensuite le terme de partenariat reste inscrit dans le sens commun, sans en expliciter ses composantes et ses objectifs particuliers de co-construction de formation au risque de ne pas être effectif, puisque tenu par un seul des acteurs<sup>343</sup>.

Les entretiens montrent ainsi globalement que les nouveaux savoirs induits par la réforme déséquilibrent les rapports entre les établissements de formation, les connaissant, et les sites qualifiants<sup>344</sup>, globalement en carence de connaissances.

---

<sup>335</sup> « Oui, ça c'est sûr...Je dirais 80/20 » - A/L105/V – « 2/3 – 1/3 » -E/L68/V – « moi je crois d'une façon assez assez importante moi je dirais au moins à 80 % . » - Y/L90/V

<sup>336</sup> « les centres de formation qui s'engagent, bon, ils sont payés pour cela, c'est leur travail de base » - D/L464/V – « Au départ, c'est encore les instituts de formation qui conçoivent les outils, les dispositifs, et les sites qualifiants qui les appliquent » - W/L364/V

<sup>337</sup> « l'école a toujours, bon c'est historique, une position du fait des capacités et des connaissances des formateurs etc., d'une expertise, alors c'est dans les représentations, les instituts sont un peu le lieu de référence. Le terrain se sous-estime, toujours dans les représentations, dans ses capacités, à transmettre, à transférer, à accompagner l'étudiant etc., Alors il se sous-estime » - Y/L383/V – « on peut dire qu'actuellement, les centres de formation ont une plus grande place que les terrains professionnels dans la réforme » - V/L337/V

<sup>338</sup> Cf. Annexe 4

<sup>339</sup> « la définition générique qu'on peut en avoir, c'est le « savoir en action », en fait la compétence, c'est mettre des mots sur l'indicible » - V/L125/V – « la compétence, ce sont les savoir-faire qui ne peuvent être mis en pratique que grâce à un certain nombre de connaissances » - Z/L82/V

<sup>340</sup> « l'alternance, l'appropriation par rapport aux conditions réelles d'exercice de notions concepts et autres, méthodes de projet et autres composantes de l'accompagnement et de la prise en charge éducative. Tout cela à l'épreuve du terrain tout en permettant aux jeunes professionnels » - V/L202/V

<sup>341</sup> « ils essayent de faire profiter les sites qualifiants de leurs compétences par rapport à la connaissance de cette réforme » - V/L172/V

<sup>342</sup> « la question des sites qualifiants est encore compliquée, même dans la circulaire des assistants de service social, la définition des sites qualifiants ne permet de décrire qu'un dispositif, qui reste bien vague » - X/L256/V

<sup>343</sup> « le mot de partenariat n'est pas clairement défini » – X/L319/V – « au jour d'aujourd'hui le partenariat tient à mon sens parce que ce sont les centres de formation qui le tiennent » - Z/L218/V

<sup>344</sup> « certaines écoles qui ont travaillé véritablement la réforme la connaissent évidemment mieux, et c'est normal » - B/L146/V – « Les centres de formation sont encore dans une position souveraine » - Y/L227/V) – « En fait on continue à produire de la dépendance, mais finalement n'est-ce pas notre coeur de métier, c'est notre travail, ce n'est pas le leur » - W/L364/V

De plus, les sites qualifiants sont en demande d'aide des établissements de formation, ce qui les place dans une position basse<sup>345</sup>, voire de dépendance.

Cette carence de connaissance de la réforme par les sites qualifiants installe alors un certain nombre d'entre eux dans une position attentiste<sup>346</sup>, défiante ou encore dépendante des acteurs « sachants », peu propice à un engagement plus marqué dans le partenariat.

Parmi les nouveaux savoirs introduits par la réforme, se trouve la responsabilité de certification dans certains domaines de compétence par les sites qualifiants. Ce nouveau savoir leur pose véritablement problème<sup>347</sup>. Les savoirs induits par la réforme montrent ainsi, pour les tuteurs et les formateurs, une nécessité de faire plus de formation auprès des sites qualifiants, notamment sur la question de l'évaluation<sup>348</sup>. Mais, selon les formateurs, il doit s'agir d'une formation pour apprendre à comprendre et s'appropriier les savoirs, puis pour les transmettre dans le site qualifiant<sup>349</sup>. En effet, seule une tutrice affirme être parvenue à s'appropriier, plus ou moins, les savoirs de la réforme et les retranscrire à la réalité de son terrain<sup>350</sup>.

Reste alors aujourd'hui, pour les formateurs et tuteurs interrogés, à poursuivre la transmission de savoirs, notamment en ce qui concerne la logique de compétence qui continue à essuyer beaucoup de résistance de la part de nombreux terrains, souvent par méconnaissance, voire peut-être, comme l'explique un formateur plus haut, de corporatisme<sup>351</sup>. Reste aussi à continuer la formation d'autres tuteurs, puis, à présent, d'accompagner les sites qualifiants dans leur construction structurelle et de savoirs, ce, et cela semble important, dans une relation plus symétrique<sup>352</sup>.

---

<sup>345</sup> « qui nous sollicitent en disant, on sait pas faire, on est pas bien au fait, venez nous voir, nous expliquer » – Z/L243/V

<sup>346</sup> « les terrains ne savent pas encore tout sur la réforme. En plus, il y a pas beaucoup d'informations des centres de formation » - A/L348/V – « En fait, les centres de formation ont le pouvoir de faire changer les mentalités et je pense une meilleure crédibilité, ils connaissent les choses, ils sont mieux entendus... » - C/L205/V – « je crois que avec les nouveaux référentiels, les terrains ont plus une position d'entendre ce que l'on demande » - Y/L173/V

<sup>347</sup> « jusqu'à présent, ce n'avait pas noter, on avait peu d'impact, maintenant quand on a un stagiaire qui vient, on a des certifications à, à, a donné » - A/L203/V – « la certification n'a pas été compris ce n'est pas très claire ou mal expliqué » - A/L273/V – « il faut vraiment la décortiquer, parce que sinon au niveau de la certification [...] du fait des évaluations, heu, de participer aux certifications, je crois que l'enjeu il est énorme » - B/L220/V - « les terrains certifient aujourd'hui, ça leur est difficile » - V/L334/V

<sup>348</sup> « les terrains ne savent pas encore tout sur la réforme » - A/L358/V – « il y a encore plein de gens qui ne sont pas partis en formation et qui n'ont pas tous ces éléments » - C/L25/V – « il faudrait continuer à se former sur les compétences... » - C/L325/V – « qu'il y ait suffisamment de personnes qui soient formées » - Y/L216/V

<sup>349</sup> « Le référentiel, ce sont des indicateurs génériques qu'il faut adapter à la réalité de terrain, sinon on rencontre deux écueils majeurs, le risque d'en faire quelque chose de généraliste, sans réelle explication, et qui sert à rien parce qu'il est tellement éloigné de la pratique que les gens ne vont pas se l'approprier » - V/L100/V – « il faut les réadapter à une réalité de terrain. » - X/L93/V

<sup>350</sup> « Moi je sais que je me suis fait mes propres grilles, en référence justement avec tous ces référentiels, et je me dis que maintenant, ça m'aide beaucoup » - B/L37/V

<sup>351</sup> « de très nombreux terrains qui n'ont rien compris, parce qu'ils ne veulent pas » - W/L180/V – « qu'il y a un très forte résistance au changement et à la « logique compétence » souvent par manque de connaissance de cette logique, voire d'ignorance » - W/L191/V

<sup>352</sup> « on ne va pas les déposséder d'un savoir, mais on va essayer peut-être de rendre ce savoir plus lisible » V/L195/V

### 2.3.3 La réforme implique de nouvelles organisations pour les sites qualifiants.

Le traitement des entretiens nous montre les points communs et les différences de positions entre les tuteurs, représentant les sites qualifiants, et les formateurs, représentant les établissements de formation.

Les tuteurs conviennent d'une réelle nécessité d'organiser en profondeur le site qualifiant, au regard de leurs nouvelles attributions, en explicitant comment, à ce jour, il est compliqué de le constituer, tant structurellement, que dans la dimension d'implication institutionnelle<sup>353</sup>.

Ils abordent la question de l'organisation au sein des sites qualifiants avec beaucoup plus de fermeté dans leurs attitudes, pour au moins quatre d'entre eux<sup>354</sup>. Ils disent ainsi, pour beaucoup, se trouver esseulés face à la charge du tutorat, sans réel soutien collectif : la place de chacun, au sein de l'établissement, dans l'accompagnement et la responsabilité d'accompagner et de noter, ou de certifier, s'avère ardu, pour ne pas dire parfois douloureuse<sup>355</sup>. Nous observons alors un phénomène particulier de la réforme dans la mise en place des sites qualifiants : la solitude de nombreux tuteurs<sup>356</sup>, peu reconnus et/ou délaissés institutionnellement dans leurs fonctions et leurs tâches<sup>357</sup>. Les tuteurs, comme les formateurs, rappellent qu'un site qualifiant, en tant qu'organisation apprenante<sup>358</sup>, ne peut être tenu par une seule personne, aussi formée soit-elle.

<sup>353</sup> « on est obligé de, de, les prendre en compte, du fait qu'il y ait des stagiaires dont on est obligé effectivement, auprès des stagiaires de remettre un petit peu les choses en place de tenir compte » - A/L18/B – « Je sais que nous, nous avons encore du travail et des progrès à faire dans ce contexte là » - E/L63/B

<sup>354</sup> Cf. Annexe 4 (A, B, C, E)

<sup>355</sup> « Je pense que former les tuteurs c'est très bien, heu, après je trouve que ce n'est pas suffisant » - B/L302/B – « Il faut que ça dépasse l'engagement personnel, pour qu'il ait complètement des engagements institutionnels » - D/L447/B – « il ne faut pas que deux ou trois personnes qui suivent les stagiaires mais tout le monde dans l'institution » - C/L313/B

<sup>356</sup> « Et donc du coup, les tuteurs sont esseulés » - B/L168/B - « je suis seule, c'est maintenant tu te débrouilles, tu fais » - B/L173/B - « je vois bien qu'un tuteur seul reste bien seul » - B/L310/B - « la connaissance des réformes je ne peux pas la porter tout seul dans mon établissement » - C/L163/B - « mais celui qui fait pas ça, il est tout seul dans son établissement » - D/L265/B - « et puis moi, j'étais là, toute seule, je fais comme je peux, moi je fais que pour l'étudiant, pour le jeune en stage, par ce que j'ai envie de travailler avec lui, et j'en suis que là » - D/L286/B - « que les tuteurs ne soient pas seuls dans leur coin » - D/L446/B - « il ne faut pas que deux ou trois personnes qui suivent les stagiaires mais tout le monde dans l'institution » - C/L313/B - « mais au niveau de la mobilisation institutionnelle, on voit bien c'est pas encore un site qualifiant » - B/L157/B - « il faut maintenant qu'il y ait l'institution voire même l'association qui s'engage à devenir réellement site qualifiant » - D/L425/B - « Il faut surtout que l'institution dans son ensemble accepte d'entrer dans le travail de site qualifiant » - D/L432/B - « Il faut que ça dépasse l'engagement personnel, pour qu'il ait complètement des engagements institutionnels » - D/L447/B - « site qualifiant, ça veut dire que c'est des gens qui sont aussi volontaires » - V/L244/B

<sup>357</sup> « reconnaître les formations de tuteurs référents et de référents professionnels » - A/L155/B - « qui reconnaissance les tuteurs, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup d'institutions en ce moment » - B/L318/B - « Moi je suis juste un salarié, je ne suis pas crédible de la même façon » - C/L197/B - « c'est reconnu officiellement, ils font ça sur leur temps de travail, ils ont même pour certains des points supplémentaires, donc là conventionnellement c'est pas ou peu reconnu, donc c'est sur une volonté de personnes à s'impliquer là-dedans, il faut aussi plus de reconnaissance parce que ce qui n'est pas reconnu reste souvent à la marge, avec une mission reconnue et éventuellement un salaire reconnu pour ceux qui sont porteurs du partenariat, c'est un réel boulot » - X/L359/B - « les établissements qui ont mis en place pour leurs stagiaires des tuteurs en tant que véritables responsables de tutorat » - W/L170/B - « les tuteurs référents et les référents professionnelles sont des ponts mais j'ai un peu de mal à situer l'impact réel qu'ils ont sur les institutions » - Y/L81/B

<sup>358</sup> « le site qualifiant, c'est véritablement le concept d'organisation apprenante » - W/L263/B - « qui seront dans une démarche de structure apprenante » - W/L280/B - « les véritables sites qualifiants des établissements qui sont réellement entrés dans la démarche d'organisation apprenante » - W/L287/B - « pour les sites qualifiants je crois que c'est sur du

Ils affirment qu'il faut sans doute repenser l'organisation de l'établissement en site qualifiant, en tenant compte des activités centrales des terrains que sont l'accueil et l'accompagnement des résidants. En effet, les établissements se sentent actuellement débordés par leurs tâches principales, et contraints par d'autres réformes<sup>359</sup>, comment peuvent-ils engager un travail supplémentaire<sup>360</sup> ?

Dans cette organisation interne, les tuteurs souhaiteraient la mise en place d'une transmission plus large des informations et des savoirs, des, et dans les sites qualifiants, dont ils n'ont pas, actuellement la responsabilité<sup>361</sup>.

Ils évoquent alors, au sein des établissements, l'apparition de tensions et d'enjeux de pouvoir entre certains cadres hiérarchiques, les tuteurs et les professionnels qui souhaitent s'engager dans le tutorat, quant aux nouvelles attributions, ce qui peut engendrer, selon eux, un défaut de communication interne dans le site qualifiant. Ces enjeux posent aussi la question de la réelle reconnaissance des tuteurs dans la mise en place des formations et des partenariats.

Ils ajoutent ainsi qu'il est surtout nécessaire, de régler ces enjeux organisationnels internes et formaliser les places de chacun dans l'institution autour de l'accompagnement de stagiaires, avant de vouloir s'engager dans la construction du site qualifiant<sup>362</sup>.

Ce qui ressort clairement des entretiens est, qu'actuellement il y a peu de mobilisation institutionnelle dans les établissements de stage, les tuteurs le rappellent : sans réel investissement et volonté institutionnelle, le site qualifiant ne pourra pas se construire et le partenariat avec les établissements de formation ne se fera pas. Le site qualifiant ne peut être porté par une seule personne qu'est le tuteur. La démarche doit s'appuyer sur un

---

*volontariat institutionnel, c'est à l'employeur, au chef de service de l'institution, et aux personnes qui collaborent avec les écoles » - X/L178/B - « une volonté institutionnelle » - X/L355/B - « un site qualifiant est aussi un site apprenant » - Z/L142/B*

<sup>359</sup> Notamment les évolutions issues des lois 2002-2, 2005-102, 2007-293/297/308 et 2009-879 (évaluations, démarche qualité, appels à projets...)

<sup>360</sup> « c'est que la réforme, elle a apporté plus de travail aux accompagnateurs, alors le partenariat, il est marqué par ce travail en plus... » - B/L323/B – « c'est vrai que dans notre établissement par exemple on a toujours l'impression d'être dans une continuité d'urgence qui nous empêche parfois d'être en lien avec les centres de formation, on est pris par le temps, parce que il y a toujours plein de choses à faire on ne se donne pas les moyens... » - E/L142/B

<sup>361</sup> « après cela il y aura une transmission qui va se faire » - C/L28/B – « Parce que même si tu formes d'une personne à l'intérieur, c'est pas vraiment une formation qu'on apporte à toutes les personnes » - B/L302/B – « Il faudrait qu'il y ait une formation en interne pour que l'équipe soit aussi partie prenante de cette réforme et du partenariat. Et puis il faudrait aussi une direction qui s'intéresse vraiment à la question de la formation en site qualifiant » - C/L311/B

<sup>362</sup> « voilà et bien beaucoup de réticences à déléguer certaines compétences qui aujourd'hui appartiennent au chef de service, heu voilà » - A/L83/B – « les difficultés qu'on rencontre c'est surtout au niveau de la délégation, heu, qui fait quoi il y a des directeurs des chefs de service qui ont du mal à lâcher » - A/L151/B – « au site qualifiant dans le site qualifiant ça discute qui va prendre sa place, et donc il y a un jeu autour des places qui sont encore très confus qu'est-ce qu'on lâche, qu'est-ce qu'on garde ? » - A/L296/B – « c'est le chef de service qui valide et signe ça pose question, je ne sais pas si je suis très objectif, il y a un écart très important entre les établissements de formation et des sites qualifiants, il y a des enjeux de pouvoir il y a des choses qui se traitent à d'autres niveaux » - A/L323/B – « Il faudrait qu'il y ait aussi des chefs d'établissement qui fassent des réunions à l'ensemble des salariés pour dire, ça a changé » - C/L163/B – « C'est au bon vouloir de la direction de mettre en place un vrai site qualifiant » - D/L109/B – « la base c'est-à-dire la direction, les cadres, ceux qui entourent l'établissement, s'approprient vraiment, heu, reconnaissent qu'on reçoit des stagiaires, mais pour les former, pour les former, pas pour dire de recevoir des stagiaires comme ça, mais que ça soit vraiment encadré » - D/L243/B

engagement formel et formalisé de l'ensemble de l'institution dont les cadres doivent être les premiers porteurs<sup>363</sup>.

Les formateurs pensent aussi qu'il y a réellement besoin que les sites qualifiants s'organisent au regard de leurs nouvelles attributions, tout d'abord par nécessité, s'ils souhaitent continuer à accueillir et accompagner les stagiaires au mieux, techniquement et légalement<sup>364</sup>. En effet, une formatrice rappelle le risque, sans connaissance de la réforme et des savoirs corollaires, de passer beaucoup de temps dans l'accompagnement formatif, au détriment des résidents<sup>365</sup>.

En prenant en compte leurs urgences et leurs priorités, et malgré leurs résistances à analyser<sup>366</sup>, il leur appartient aujourd'hui de porter une véritable réflexion sur les transmissions des savoirs dans leur site qualifiant, tout en ayant conscience que la construction de l'organisation peut les mener au-delà de leur responsabilité formative, dans le sens où ce travail peut leur permettre de repenser leur pratique professionnelle interne<sup>367</sup>. Les formateurs vont d'ailleurs plus loin dans la réflexion autour des savoirs de la réforme, en explicitant comment le site qualifiant doit être amené à penser les places des acteurs, notamment celles des cadres, pour que la démarche de site qualifiant, en tant qu'organisation apprenante, puisse être un élément facilitateur de leur évaluation globale.

---

<sup>363</sup> « Il faut qu'il y ait une vraie démarche institutionnelle et officielle d'implication » - C/L131/B – « dans l'établissement où je travaille, on est trois à avoir ce discours, mais il faut ramer, les autres ça ne les intéresse pas, il disent que c'est aux centres de formation de la faire... » - C/L150/B – « Si les gens sont volontaires et qu'ils veulent s'engager, il n'y aura pas d'obstacle au partenariat. Il faut surtout que l'institution dans son ensemble accepte d'entrer dans le travail de site qualifiant et de faire du partenariat » - C/L430/B – « Pour l'instant, le site qualifiant, il n'existe pas en vrai [...] au niveau de la mobilisation de l'institution et notamment des cadres » - B/L167/B – « mais au niveau de la mobilisation institutionnelle, on voit bien c'est pas encore un site qualifiant, ça en est loin ! Et puis ça n'a jamais été vraiment parler au niveau de l'institution, au niveau de l'institution ça n'a pas fait de mouvements du tout » - B/L176/B – « mais je pense que, une institution se dit « site qualifiant », c'est bien joli, mais ça a pas de sens tant que, heu, les cadres, voilà, on peut pas passer sans eux, les cadres ne s'en sont pas saisis, c'est-à-dire qu'ils prennent la responsabilité, c'est-à-dire qu'ils s'engagent, si des cadres ne s'engagent pas, ça ne peut pas fonctionner, donc pour moi, n'importe quel établissement peut être site qualifiant, n'importe qui, mais tant qu'il n'y aura pas quelque chose au niveau national ou les sites qualifiant s'engagent auprès des stagiaires, c'est le stagiaire qui est un centre du dispositif » - D/L380/B

<sup>364</sup> « c'est une démarche pensée qui appartient complètement au secteur professionnel, car c'est bien les établissements qui se déclarent sites qualifiants » - X/L206/B – « beaucoup de terrains ne sont pas encore moteur dans la question de la pédagogie, parce que en réalité, ce n'est pas leur préoccupation première, dont ils n'ont pas encore pris en compte la place qu'ils peuvent prendre aujourd'hui dans la formation... » - W/L358/B

<sup>365</sup> « Le risque est qu'ils passent plus de temps à accompagner, expliquer aux stagiaires, que de se centrer sur leur mission qui est d'accompagner les usagers » - Y/L260/B

<sup>366</sup> « peut-être parce que les terrains n'ont pas le temps » - Y/L128/B – « c'est le temps, le temps et puis après il peut y avoir des résistances par ce que la réforme a été compliquée » - Y/L193/B – « puis sur les établissements, vue la charge de travail c'est pas leur priorité » - Y/L181/B – « elle donne plus de travail aux terrains, déjà, qu'on en a beaucoup » - A/L318/B

<sup>367</sup> « et puis montrer que les établissements ont des bénéfices à aller dans cette démarche, parce que c'est aussi une richesse pour ressourcer les équipes de plus en plus confrontées à l'urgence de leurs actions » X/L408/B

Il s'agit alors bien ici, pour le site qualifiant, d'une réflexion qui va au-delà de sa première fonction d'accueillir un public<sup>368</sup>.

En ce qui concerne la construction effective d'un site qualifiant, les formateurs rejoignent les tuteurs sur la question d'une détermination institutionnelle qui doit lever les éventuels enjeux de pouvoir et de places, et d'une démarche volontariste<sup>369</sup> reconnaissant l'évolution qui incombe complètement leur secteur professionnel<sup>370</sup>.

Un formateur, tout comme un tuteur, propose de définir clairement, avec les sites qualifiants, les bénéficiaires d'entrer dans une telle démarche, pour lever peut-être certaines résistances de la part des terrains face aux changements amorcés<sup>371</sup>.

A l'issue d'un profond travail d'organisation interne des sites qualifiants, au regard de leur nouvelles attributions légales dans l'appareil de formation, reste à penser une organisation globale externe, s'inscrivant dans un partenariat avec une autre organisation : l'établissement de formation<sup>372</sup>.

### 2.3.4 La réforme infère de nouveaux liens entre les acteurs

Même si ce n'est pas encore le cas aujourd'hui<sup>373</sup>, les tuteurs, comme les formateurs, reconnaissent que la réforme doit amener à produire plus de liens entre les établissements de formation et les sites qualifiants. L'alternance intégrative, initiée par cette réforme, doit ainsi induire un nouveau rapport entre théorie et pratique, et entre établissements de

<sup>368</sup> « Le site qualifiant, ça veut dire que c'est des gens qui sont aussi volontaires pour accueillir des stagiaires qui sont là pour apprendre le travail » - V/L243/B – « Un site qualifiant pour moi c'est d'abord un site qui est volontaire à la réflexion de sa pratique professionnelle » - V/L223/B – « c'est un endroit qui a essayé de réfléchir au-delà de sa fonction première qui est d'accueillir un public et d'accompagner des personnes, qui a essayé de réfléchir aux types de professionnels qu'ils ont besoin et qui a essayé de réfléchir de quelle façon, qu'est-ce qu'il voulait transmettre et comment il voulait le transmettre, pour moi c'est essentiellement ça qualifiant » - Y/L92/B

<sup>369</sup> « mais si on demande à l'institution de bosser plus, je suis pas sûr que ça marche » - B/L295/B

<sup>370</sup> « le site qualifiant, c'est véritablement le concept d'organisation apprenante, c'est-à-dire que ces établissements, enfin moi je fais souvent un lien entre les établissements qui investissent la démarche d'accompagnement etc., et de constater qu'il y a une démarche véritablement participative dans l'élaboration » - W/L263/B – « les véritables sites qualifiants des établissements qui sont réellement entrés dans la démarche d'organisation apprenante, c'est-à-dire qui ont investi la question de l'apprentissage de chacun par chacun et de tous par tous, et on voit bien, dans la région, et je ne juge pas, que dans un certain nombre d'établissements qui est en crise actuellement, beaucoup d'entre eux sont ceux qui ne sont pas rentrés dans ce type de démarche, mais qui reste attachés, un fonctionnement hyperhiérarchisé, sans projets participatifs » - W/L286/B – « Tout d'abord une volonté institutionnelle, heu, la volonté aussi de personnes pour le porter, il faut que ce soit un peu reconnu » - Z/L355/B

<sup>371</sup> « un site qualifiant est aussi un site apprenant, c'est-à-dire que c'est un site à l'intérieur duquel les personnes bougent » - Z/L142/B – « il faut que les terrains aient envie de défendre l'idée qu'ils sont en train de participer à la formation des professionnels de demain, qui défendent une certaine idée du travail social » - Y/L223/B – « pour moi il ne pourra y avoir partenariat que si sur les sites qualifiant on définit qui fait quoi » - A/L373/B

<sup>372</sup> « après comment chacun de son côté on peut mettre des moyens pour aller vers ça » - Z/L206/B

<sup>373</sup> « l'alternance c'est pas encore simple, on n'en est encore vraiment au démarrage des liens qu'on peut faire avec l'école, » - B/L205/R – « Je trouve que le partenariat n'a pas bougé » – B/L263/R – « Aujourd'hui les choses ne font pas un ensemble » - B/L296/R – « il n'y a pas assez de partenariat et de liens entre les écoles et les terrains pour que ça puisse fonctionner » - D/L15/R – « la question du partenariat dans l'institution ne se pose même pas » - B/L323/R- « il reste encore à développer le lien avec les centres de formation, c'est évident. On est encore dans la collaboration d'avant ? On est un terrain de stage... » - E/L94/R – « La proportion à ce jour, que je donnerai c'est 1/10 des établissements sites qualifiants qui entrent réellement dans la co-construction de la formation avec les écoles » - X/L191/R

formation et sites qualifiants<sup>374</sup> dans la conception de l'appareil de formation pour créer une véritable relation partenariale<sup>375</sup>.

Ce nouveau rapport reste compliqué à mettre en oeuvre, puisqu'il doit se construire sur un rééquilibrage des places des deux acteurs concernés, en tenant en compte d'une histoire et de modalités antérieures différentes<sup>376</sup>. De cette histoire et de ces modalités différentes, nous retenons, comme l'évoque un formateur, la place centrale et prépondérante des établissements de formation dans l'appareil globale de formation avant la réforme, où les terrains de stage se situaient souvent à une place de prestataire de service des centres de formation en accueillant des stagiaires pour répondre à l'obligation des stages pratiques, avec des modalités de collaboration limitée à une alternance juxtaposition ou aléatoire, sans réel lien formalisé et articulation entre eux que ce soit sur le plan organisationnel ou opérationnel<sup>377</sup>.

Malgré cela, c'est dans une posture empreinte d'implication, de volonté de changement et de projection dans leurs réponses, que les tuteurs et les formateurs, imaginent qu'il doit s'agir, tout d'abord, d'affirmer sans retenue une reconnaissance mutuelle<sup>378</sup> et d'accompagner explicitement le repositionnement des sites qualifiants dans l'appareil de formation<sup>379</sup>, en symétrie avec les établissements de formation, c'est-à-dire dans un rapport égalitaire, comme l'indiquent les textes officiels<sup>380</sup>.

Il faudra ensuite, selon eux, définir distinctement les objectifs attendus des liens à co-construire, tant au niveau pédagogique qu'organisationnel, pour structurer de nouvelles modalités pratiques et formelles<sup>381</sup>.

---

<sup>374</sup> « alors ce serait un travail de partenariat qui n'existe pas forcément là où je travaille, ce serait un travail en partenariat, donc entre le site qualifiant et l'établissement de formation » - A/L138/R

<sup>375</sup> « un lien plus étroit entre les écoles et les terrains » - A/L186/R.

<sup>376</sup> « Avant il y avait des formateurs avec un grand F, et le terrain avec un petit t » -W/L25/R – « avant la réforme 'était plus sur la question d'une alternance juxtapositive » - W/L323/R

<sup>377</sup> « L'alternance », Fiche technique n°13 - La Lettre du CEDIP - avril 2000 (<http://www.cedip.equipement.gouv.fr>)

<sup>378</sup> « un partenariat c'est d'abord une reconnaissance mutuelle, des places et rôles de chacun des acteurs dans la formation et la certification des Moniteurs Educateurs, et plus particulièrement d'identifier c'est des collègues de boulots qui sont sur le terrain » - V/L227/R – « A nous aujourd'hui, centres de formation de leur laisser cette place » - Z/L178/R

<sup>379</sup> « on prenne le temps d'aller voir ces professionnels, de leur expliquer, d'en parler de le réajuster pour qu'il soit commun que l'on puisse tous être co-acteurs de la formation » - V/L120/R – « une réelle reconnaissance des compétences des terrains à co-former les étudiants, parce que ça reste encore inégalitaire » - X/L380/R – « concourir en synergie » - Y/L113/R

<sup>380</sup> « plus de responsabilités et de place au site qualifiant » - A/L205/R – « la question est prise collectivement, sans porter aucun jugement sur le terrain [...] croisé entre les instituts de formation et les terrains de stage, il y a une réelle confiance et les jugements de valeur de l'un sur l'autre tendent à disparaître » - W/ L48/R – « sans avoir de monopole, mais apporter tout ce qui est possible du centre de formation » -W/L407/R

<sup>381</sup> « une collaboration entre deux établissements entre un établissement de formation et un site qualifiant avec des objectifs communs » - A/L221/R – « comme partenariat que les deux se rencontrent pour que les choses soient compatibles » - A/L236/R – « Oui bien sûr et si tout le monde est bien d'accord sur les attendus, qu'est-ce que l'on attend en commun Et cela ça mérite un temps se met d'accord les terrains et les formateurs avec la personne en formation pour définir bien et éviter que chacun y va un peu de sa version pour redevenir dans quelque chose qui est flou » - B/L378/R – « C'est déjà se mettre d'accord sur un objectif commun, des objectifs communs que l'on va réaliser ensemble donc pour moi voilà un échange au niveau des relations dans l'accompagnement de la personne » - C/L282/R

Pour les formateurs et les tuteurs, ces modalités pourraient prendre par exemple la forme de rencontres formelles et régulières, de groupes de travail et de collaboration sur des thématiques, d'interventions plus fréquentes des professionnels de sites qualifiants dans les établissements de formation<sup>382</sup>.

A l'issue de cet item, nous observons ainsi, au travers des réponses croisées des locuteurs, une véritable volition à envisager de nouvelles places et construire de nouveaux liens.

### 2.3.5 La réforme, révélatrice de disparité<sup>383</sup> entre les établissements de formation

La réforme des formations du travail social, et notamment, dans le cadre de notre étude de la formation de Moniteur Educateur, montre au travers de l'analyse des entretiens, tant auprès des tuteurs, que des formateurs, des disparités imbriquées et interdépendantes, entre les acteurs, que ce soit les sites qualifiants entre eux, les établissements de formation entre eux, et entre les établissements de formation et les sites qualifiants.

Ces disparités ne sont pas que binaires : il n'y a pas uniquement, d'un côté, ceux qui savent, connaissent et savent faire, et, de l'autre, ceux qui ne sauraient pas, ne connaîtraient pas et ne sauraient pas faire, mais elles relèvent surtout d'une complexité liée à de nombreux phénomènes, comme nous avons pu le voir précédemment, internes, externes et croisés<sup>384</sup>.

Pour les sites qualifiants, il s'agit notamment et en premier lieu, des niveaux différents de connaissances de la réforme et de ce qu'elle implique pour eux en terme d'organisation et

---

<sup>382</sup> « qu'il y ait plus de communication, d'échange » - A/L353/R – « si notre directeur n'avait pas intervenir dans une école de formation, il n'y aurait rien de plus que les autres » - B/L263/R - « Se voir plus souvent entre les sites qualifiants et les centres de formation » - C/L317/R – « une rencontre avec tous les centres de formation de la région, et je dis peut-être n'importe quoi, mais aussi tous les sites qualifiants réellement engagés, ça vaudrait le coup peut-être d'essayer pour faire des petits travaux ensemble, parce que ça voudrait dire que tout le monde peut travailler ensemble » - C/L470/R – « contre c'est pouvoir se donner des moyens, les uns les autres, un moment donné de pouvoir se rencontrer, pouvoir s'interpeller et s'interroger » - D/L137/R – « c'est pouvoir se donner des moyens, les uns les autres, un moment donné de pouvoir se rencontrer, pouvoir s'interpeller et s'interroger » - E/L137/B – « des moments formels de rencontre, les groupes de travail avec les sites qualifiants sur des thématiques particulières, qu'on soient ensemble à penser, à construire, des moments d'évaluation aussi autour des objets partagés de la formation, mais attention harmonisation ne veut pas dire formatage... » - V/L420/B – « les tuteurs viennent dans l'école, qu'on les sollicite pour les jurys de certification, qu'on les sollicite aussi pour des interventions » - X/L239/R – « avec le souci de s'auto réguler et avoir suffisamment d'échange pour mesurer la façon dont on fait des choses, la façon dont on avance, et effectivement de places différentes que l'on concourt bien plutôt commun » - Y/L160/R – « avoir une sorte de consensus que l'on arrive à travailler tous dans la même direction et que ce soit aussi une véritable alternance » - Z/L159/R

<sup>383</sup> Manque de parité, de proportion, d'harmonie, d'égalité - Larousse.fr

<sup>384</sup> Voir « La réforme implique de nouvelles organisations pour les sites qualifiants » page 113 (difficulté d'organisation du site qualifiant, tant structurellement, que dans la dimension d'implication institutionnelle, besoin d'une prise en compte des activités centrales des terrains dans les nouvelles attributions, peu de mobilisation institutionnelle dans les établissements de stage et/ou apparition de tensions et d'enjeux de pouvoir entre certains cadres hiérarchiques et les tuteurs, penser une organisation globale externe, s'inscrivant dans un partenariat avec l'établissement de formation)

de nouvelles réflexions sur la formation, en second lieu, de problématiques internes en terme d'enjeux de places et/ou de pouvoir quant aux attributions de nouvelles responsabilités des personnes dans les sites qualifiants, ce qui induit, en troisième lieu, les différents niveaux d'implication globale des sites qualifiants dans la réforme des formations et des diplômes. Ces différents niveaux observés confèrent ainsi à certains d'entre eux une réelle place dans l'appareil de formation et dans la collaboration avec les établissements de formation, et aux autres une place plus distanciée, attentiste, voire parfois dépendantes des établissements de formation, et montrant souvent des difficultés conséquentes dans l'accompagnement et la certification des stagiaires. Concernant le dernier point, l'obligation nouvelle de notation ou de certification de domaines de compétence sur le terrain est un réel point sensible pour les sites qualifiants, dans le sens il concrétise formellement leur nouvelle place et leurs nouvelles responsabilités dans l'appareil de formation. Cette réalité marque d'autant plus fortement une des nécessités d'intégrer réellement les nouveaux savoirs de la réforme, tant dans l'accompagnement à la construction des compétences que dans les modalités techniques et théoriques d'évaluations.

Cette inégalité entre les sites qualifiants face la connaissance, la compréhension et l'implication structurelle et conceptuelle de la réforme, nous étant apparue distinctement dans les thèmes précédents, peut sembler compréhensible et cohérente au regard de la relative nouveauté de la réforme, ou de la place historique des terrains de stages, ou encore de leurs autres priorités actuelles.

Ce que nous discernons, en revanche, au regard des réponses aux entretiens, c'est une disparité des établissements de formation, explicite et formalisée par l'ensemble des locuteurs. Il semble, en effet, que tous les établissements de formation, sur le territoire de notre étude, ne témoignent pas d'une égalité quant aux connaissances et à l'organisation de la réforme<sup>385</sup>, ce qui, pour les sites qualifiants notamment, pose de nombreuses difficultés de repérage, de compréhension, de calage, et de mise en oeuvre de leurs actions et des partenariats attendus<sup>386</sup>. Les locuteurs énoncent une véritable dysharmonie<sup>387</sup> des

---

<sup>385</sup> « Alors en fait ce que j'explique ce que selon les écoles il y a un flou artistique, et que parfois ce sont les écoles qui connaissent la réforme, mais aussi des fois c'est les sites qualifiants, c'est selon les écoles » – B/L117/M  
« mais je ne suis pas persuadé que ce soit vrai partout. Heu, je veux pas stigmatiser les centres de formation, les filières, car ça pourrait se jouer aussi par filière, mais , heu, je pense qu'il y a certains instituts ou certains formateurs qui ont ouvert puis refermé les référentiels, et les ont oubliés » – W/L138/M - « certains établissements de formation se sont saisis de tous ces savoirs, d'autres moins » – Z/L98/M

<sup>386</sup> « avec les autres écoles ça n'a pas du tout bouger » – B/L267/M

<sup>387</sup> Absence d'harmonie entre des personnes – harmonie au sens de : État des relations entre des personnes ou dans un groupe humain, qui résulte de l'accord des pensées, des sentiments, des volontés, qualité d'un ensemble qui résulte de l'accord de ses parties ou de ses éléments et de leur adaptation à une fin (<http://www.larousse.fr>)

établissements de formation<sup>388</sup>, peu propice à l'appréhension, pour les sites qualifiants, d'une réforme lourde en terme de notions et contraignante en terme d'organisation interne et de co-construction<sup>389</sup>. Pour les tuteurs, comme pour les formateurs, cette hétérogénéité des établissements de formation se manifeste particulièrement au travers des différences de leurs discours sur la réforme et d'organisation de l'appareil de formation, produisant, au final, plus d'opacité et d'inintelligibilité de la réforme que de précision<sup>390</sup>. Certains locuteurs évoquent l'expression de concurrence entre les établissements de formation en contradiction même avec la notion de partenariat. Pour les tuteurs, cette concurrence énoncée prend la forme de demandes trop nombreuses et différentes aux sites qualifiants qui, de plus en plus souvent, les déstabilisent<sup>391</sup>. Pour les formateurs, cette concurrence, existante malgré une collaboration de certains établissements de formation adhérents à l'Union Nationale des Instituts de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) pour tenter de s'ajuster aux attendus de la réforme<sup>392</sup>, se traduit par un déséquilibre des connaissances conceptuelles contreproductif et peu enclin à porter la logique de compétences et justifier de l'importance de l'alternance intégrative auprès de partenaires. Ils évoquent alors le nécessaire besoin de travailler aussi en partenariat entre les établissements de formation, à l'image du projet des futures plateformes régionales annonçant les Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS)<sup>393</sup>, visant à réunir, au niveau régional, les établissements de formation tout en conservant leur personnalité juridique propre, pour notamment créer un pilotage régional stratégique et opérationnel et une mutualisation de l'ingénierie pédagogique, « *en réponses solidaires au*

---

<sup>388</sup> « j'ai l'impression, mais c'est mon impression que rien n'est harmonisé, donc c'est là que je me dis, est ce que les centres de formation se sont saisis de ces domaines de compétences » – D/L207/M

<sup>389</sup> « j'ai fait avec les 4 étudiantes, mais alors, c'est deux mondes, entre ces deux centres de formation, ça ne se présente pas du tout pareil, le DC3, elle m'en a parlé, c'est pas construit, ça a rien à voir, alors j'ai pas l'impression que d'un centre de formation à l'autre... » - D/L157/M - « des résistances des instituts de formation... » - W/L460/M

<sup>390</sup> « Voilà, donc, je sais pas si les centres de formation se sont vraiment saisis plus que les terrains, mais, en tous les cas, même entre les centres de formation, ça ne fonctionne pas, voilà... » - D/L186/M - « voilà il y a des écoles qui sont très carrées, et qui entourent vraiment les étudiants, je vois que sur d'autres écoles, ils ne sont pas du tout suivis » – D/L198/M

<sup>391</sup> « sur l'attribution des stages, les terrains ne peuvent pas répondre à toutes les demandes de stages. Ça peut être aussi l'effet de concurrence des établissements de formation, il y a quand même huit écoles dans la même région qui dorment des ME ! Comment les terrains s'y retrouvent, surtout quand ils ne font pas la même chose... » - V/L407/M - « et puis du coup les centres de formation seraient trop demandeurs, avec des demandes parfois différentes, et les envahiraient » – Z/L247/M

<sup>392</sup> « Il est vrai qu'en terme de centre de formation, en tout cas pour Rhône-Alpes on ne travaille pas suffisamment en lien pour avoir le nez dans tout ça et faire en sorte que ça se mette en oeuvre de façon équitable pour tous les candidats, et un travail très en lien avec tous les terrains pour qu'ils ne soient pas submergés par différentes interprétations des textes leur permettre d'avoir un fil conducteur qui soit le même pour tous » – Z/L113/M

<sup>393</sup> « la concurrence où les uns par rapport aux autres, heu, les établissements dans la nouvelle logique des appels d'offre, mais aussi les instituts de formation, pour d'autres appels d'offre, amènent à la contradiction entre partenariat et concurrence... Donc, par exemple ce que propose UNAFORIS autour des Hautes Ecole en Travail Social n'est finalement pas idiot » – W/L420/M

« Donc tout d'abord essayer de sortir d'une concurrence qui dessert plus qu'elle ne sert... » - W/L448/M - « ils sont capables de répondre aux appels d'offres, à la concurrence etc. » – W/L467/M

*nouveau contexte concurrentiel, par une alternance basée sur le lien fort avec un secteur professionnel* »<sup>394</sup>.

Si les établissements de formation de Moniteur Educateur agréés par la DRJSCS doivent répondre aux obligations du diplôme délivré par l'Etat et garantissant la qualification des professionnels mentionnés à l'Article L. 451-1 du Code de l'action sociale et des familles et du Décret n° 2005-198 du 22 février 2005 pris pour l'application de l'article L. 451-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles dont les contenus et les modalités de formation et de certification sont fixés par décret et organisés par arrêté du ministre chargé des affaires sociales et des ministres intéressés, ce, après avis de la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale, ils ont légalement une autonomie pédagogique<sup>395</sup>. C'est cette autonomie historique qui, face à l'avènement de la réforme, semble actuellement poser problème pour un certain nombre de sites qualifiants collaborant avec plusieurs établissements provoquant alors souvent incompréhension, incertitude et flou dans le contexte d'une nouvelle organisation imposée par la réforme et plus particulièrement pour la mise en place du partenariat de l'alternance intégrative<sup>396</sup>.

A l'issue de cet item et au regard des énonciations des locuteurs, nous pouvons mieux percevoir les disparités de différents niveaux, imbriquées et interdépendantes, entre les acteurs, sites qualifiants entre eux, établissements de formation entre eux, et entre les établissements de formation et les sites qualifiants, évoqués au début de cette partie.

### **2.3.6 D'un arbre schématique de notre analyse thématique**<sup>397</sup>

Pour Anne-Claude Allin-Pfister<sup>398</sup>, l'arbre thématique ou conceptogramme, ou encore schéma synoptique est une représentation synthétique et schématique des thèmes retenus pour notre analyse s'appuyant sur des mots-clé ou idées forces, de leur hiérarchisation et

---

<sup>394</sup> Daniel Gacoin – « Une nouvelle institution, UNAFORIS, dans le paysage de la formation des travailleurs sociaux : quelle pertinence au regard des enjeux ? » - <http://danielgacoin.blogspot.com>

<sup>395</sup> « *Donc ça, c'est des établissements, bon, il y en a quand même pas mal, et puis il y a des établissements, heu, qui ont réorganisé leur formation, quand ils l'ont fait, à la limite avec les contenus qui se limitent à présenter les épreuves de certification et qui collent, enfin c'est-à-dire leur projet de formation se résume à préparer les épreuves de certification* – X/L129/M - *il y a quelques écoles, bon, il y en a peu, qui ont recyclé leur projet de formation sans saisir l'opportunité de la réforme pour un le réinterroger, remettre sur le tapis le retravailler etc* » – X/L143/M - « *elle laisse complètement une autonomie aux écoles* » – X/L153/M

<sup>396</sup> « C'est difficile à dire parce que j'ai travaillé avec plusieurs écoles autant avec certaines on n'y voit un peu clair » – B/L100/M - « et je me dis que le Moniteur Educateur, en France qu'il soit au nord ou sud, il faut qu'il y ait le même diplôme, et je n'ai pas l'impression que pour le moment, ça fonctionne, voilà, c'est pas harmonisé » – D/L232/M

<sup>397</sup> Cf. Annexe 5

<sup>398</sup> Anne-Claude Allin-Pfister – « Travail de fin d'études, clés et repères » – Editions Lamare - Groupe Liaisons SA – 2004 (page 55)

des liens qu'ils entretiennent entre eux. Si sa construction s'est réalisée en cours de description de notre corpus, pour Anne-Claude Allin-Pfister, la lecture de l'arbre thématique peut apporter des éléments de réponses à notre question de recherche.

La représentation de notre arbre thématique finalisé ci-dessous fait apparaître une logique chronologique à notre analyse, marquée par une mise en liens des items retenus du corpus global.

## Les impacts de la réforme du diplôme de Moniteur Educateur

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Item 1 :</b><br/><b>Amélioration de la formation et de la professionnalisation</b></p> | <p><b>Amélioration de la réforme</b><br/> <i>Précision, Formalisation, Clarification, Uniformisation, Harmonisation, Revisiter la question des compétences, Réflexion et évaluation des pratiques professionnelles, Structuration de la pensée, Organisation, Cadrage, Repérage, Explication du sens des pratiques, Clarification des métiers, Cohérence pédagogique, Mise en place du travail sur la logique de compétences, Individualisation de la formation, Meilleurs repérages des besoins de formation</i><br/> <i>Clarification (mais pas ou peu de mises en œuvre)</i><br/> <i>Peu de mises en œuvre de l'amélioration de la réforme car peu de participation des terrains dans cette réforme</i><br/> <i>RISQUE (sans la connaissance) d'une interprétation qui restreigne les possibilités offertes par cette logique</i><br/> <i>RISQUE de déqualification</i><br/> <i>La réforme est une avancée importante pour le secteur par un travail de réactualisation des besoins de la société</i><br/> <i>La réforme combat les positions corporatistes</i><br/> <i>Réforme incontournable</i><br/> <i>Opérationnalité de la réforme</i><br/> <i>Avancée intéressante pour les sites qualifiants</i><br/> <i>Réforme ouverte</i><br/> <i>Apports de la réforme en ce qui concerne la qualité d'accompagnement des stagiaires dans le site qualifiant</i><br/> <i>La réforme conduit les instituts de formation à repenser leur projet</i></p> |
|--|--|

**Cette ou ces améliorations repose sur de nouveaux savoirs, concepts, notions, pratiques, techniques, théoriques, organisationnels que les acteurs doivent acquérir et intégrer.**



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Item 2 :</b><br/><b>Acquisition de nouveaux savoirs</b></p> | <p><b>Tuteurs</b><br/> <i>Beaucoup de méconnaissance des sites qualifiants en ce qui concerne la réforme et des éléments constitutifs</i><br/> <i>Non connaissance de la compétence (propos confus, indistinct et désordonnés – beaucoup d'hésitations, de blanc...)</i><br/> <i>Impossibilité explicite à définir la notion de COMPETENCE</i><br/> <i>Définitions peu claires, très confuses, et disparates</i><br/> <i>Pas de réels savoirs et définition du partenariat</i><br/> <i>De nouveaux savoirs qui déséquilibrent les rapports en entre les établissements de formation et le site qualifiants</i><br/> <i>Les établissements de formation connaissent mieux la réforme et la maîtrise (Plus de connaissance de la réforme par les établissements de formation)</i><br/> <i>Un savoir plus important que les sites qualifiants pour les établissements de formation qui ont vraiment travaillé la réforme</i><br/> <i>Savoirs et pouvoir des établissements de formation</i><br/> <i>Besoin de l'aide des établissements de formation (Demande de transmission des savoirs aux établissements de formation)</i><br/> <i>Les terrains ont une carence de connaissances de la réforme (et semblent être dans une position attentiste)</i><br/> <i>D'autres savoirs à mobiliser : l'évaluation - Les savoirs liés à la question de la certification par les sites qualifiants (depuis la réforme) = attentes de transmission par les établissements de formation (La question de l'évaluation et des notes, un enjeu important pour le site qualifiant) - La certification sur les sites qualifiants (un savoir important de la réforme)</i><br/> <i>Nécessité de se former au regard de la réforme - Formation pour apprendre à s'approprier les savoirs</i><br/> <i>La formation pour comprendre et transmettre les éléments de la réforme (Transmettre les savoirs de la réforme à tous les acteurs)</i><br/> <i>Besoin de plus de formation pour les acteurs de la professionnalisation - Besoin de plus de formation autour de la réforme (tuteurs, référents, et informations... ) - Le site qualifiant peut aussi transmettre des savoirs (en interne)</i><br/> <i>Adapter les savoirs à la réalité de terrain</i><br/> <i>Reconnaissance des savoirs de la réforme par le site qualifiant</i><br/> <i>Prise de conscience du site qualifiant des savoirs nouveaux intégrés</i><br/> <i>Savoirs ou croire, la question des interprétations ou des quiproquos, si la connaissance n'est pas légitimée</i><br/> <i>De nouveaux savoirs difficiles à mettre en pratique pour les sites qualifiants</i></p> <p><b>Formateurs</b><br/> <i>Définition claire de la notion de compétence - Connaissance affirmée de la notion de compétence - Explication plus claire de la profession - Terme et notion de compétence bien définis</i><br/> <i>La certification sur les sites qualifiants : un point important de la réforme</i><br/> <i>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation - Actuellement, place plus grande des établissements de formation dans l'organisation de la formation (qui produit de la dépendance des terrains de stage)- Plus de connaissances des établissements de formation même si ils montrent une volonté de les transmettre aux sites qualifiants</i><br/> <i>Aide des établissements de formation</i><br/> <i>Représentation d'une position encore haute des établissements de formation (basée en partie sur le savoir</i><br/> <i>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation (déséquilibre - Attente des terrains vis-à-vis des établissements de formations)</i><br/> <i>nécessité de s'approprier les savoirs en interne - Appropriation des savoirs de la réforme par les sites qualifiants</i><br/> <i>Les référentiels ne sont pas réellement compris par méconnaissance - Connaissance de la réforme par certains sites qualifiants (mais nombres restreints)</i><br/> <i>Les terrains de stage qui se sont investis sont au courant de la réforme, les autres sites qualifiants résistent souvent par méconnaissance</i><br/> <i>prise de conscience nécessaire dans la transmission des nouveaux savoirs constitutifs de la réforme</i><br/> <i>Nécessité de prendre conscience pour les sites qualifiants de l'évolution du secteur social et médico-social et de la formation</i><br/> <i>Nécessité de définir clairement le terme de partenariat avant d'essayer de le mettre en œuvre.</i></p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>RISQUE d'utiliser les référentiels à mauvais escient si méconnaissances</i><br/> <i>RISQUE de mauvaise utilisation de la réforme</i><br/> <i>RISQUE que le référentiel (s'il n'est pas vraiment travailler) réduise, et mécanise le métier</i><br/> <i>RISQUE du autres utilisation s'il n'y a pas de connaissances suffisantes autour de la non de référentiel</i><br/> Actuellement, la réforme provoque plus de dérives et beaucoup d'inconvénients - Continuer à former des tuteurs<br/> - Transmettre les savoirs, dans une posture symétrique<br/> Reconnaissance d'une place plus grande pour les sites qualifiants de par la réforme</p> |
|--|--|

**L'acquisition de ces nouveaux savoirs doit aider à comprendre le sens de la réforme et à construire de nouvelles organisations entre les acteurs.**



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Item 3 :<br/>Nouvelles organisations pour les acteurs</b></p> | <p><b>Tuteurs</b></p> <p><i>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</i><br/> <i>Difficulté à s'organiser dans le site qualifiant (la place de chacun dans l'accompagnement, la responsabilité d'accompagner et de noter) - Nécessité de repenser son organisation dans l'accueil des stagiaires au regard des activités centrale des terrains (l'accueil des résidents) - Organiser une transmission des informations en interne dans les sites qualifiants</i><br/> <i>Réorganisation interne des sites qualifiants au regard de leurs activités principales</i><br/> <i>Mise en place d'une organisation institutionnelle du site qualifiant</i><br/> <i>Investissement important du site qualifiant pour construire sa capacité d'accueil de stagiaires</i><br/> <i>Retour sur des problème d'organisation interne dans le site qualifiant (traduit par des tensions, des désaccords) - Nécessité de repenser les places de chacun dans l'institution autour de l'accompagnement de stagiaires pour penser l'organisation interne - Enjeux de pouvoir internes et externes</i><br/> <i>Nécessité de poser clairement un cadre - Définir en interne les rôles et places de tuteurs</i><br/> <i>Besoin de régler les enjeux et l'organisationnels avant de s'engager dans la construction d'un site qualifiant</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Définir en interne PUIS, en externe</i></p> <hr/> <p><i>Pas de mobilisation institutionnelle - Pas de réel investissement pour construire le site qualifiant et le partenariat - Problème de mobilisation de l'institution dans la réforme de la formation - Mobilisation institutionnelle nécessaire</i><br/> <i>Enjeux politiques pour les sites qualifiants, mais très peu de volonté institutionnelle</i><br/> <i>Volonté institutionnelle de créer un site qualifiant et non pas former qu'une seule personne</i><br/> <i>Organiser le site qualifiant au regard des attendus de la réforme (à partir d'une volonté institutionnelle portée par les cadres)</i><br/> <i>Démarche institutionnelle qui ne repose pas que sur le tuteur</i><br/> <i>Volonté institutionnelle de devenir site qualifiant - volonté institutionnelle portée par les cadres</i><br/> <i>Engagement formel et formalisé les sites qualifiants - Demande d'aide aux établissements de formation pour organiser le site qualifiant et transmettre les savoirs de la réforme - Les terrains se sentent plus investis dans la formation</i></p> <p><b>Formateurs</b></p> <p><i>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions - Nécessité pour les sites qualifiants de continuer à former - Etablissement qui s'est engagé à connaître les attendus de la réforme, à s'organiser en interne, qui s'engage aussi à avoir une dynamique de réflexion interne – investissement institutionnel et participatif pour tendre vers le concept d'organisation apprenante</i><br/> <i>Réflexion sur la transmission de savoirs</i><br/> <i>Volonté institutionnelle - (enjeu de réfléchir sur la pratique professionnelle au sein de l'institution) - Démarche volontariste pour réellement créé le site qualifiant</i><br/> <i>Démarche pensée qui appartient complètement au secteur professionnel - Si le site qualifiant se construit en tant qu'organisation apprenante, il pourra avoir une évolution plus rapide</i><br/> <i>Le site qualifiant est un site apprenant (partage des compétences et formations en interne)</i><br/> <i>Les sites qualifiants doivent s'inscrire dans une démarche institutionnelle d'organisation apprenante à partir de projets participatifs où les places sont repensées.</i><br/> <i>Réflexion au-delà de sa fonction première qui est d'accueillir un public</i><br/> <i>Définir les des bénéfices pour le sites qualifiants à aller dans la démarche « site qualifiant »</i><br/> <i>Résistance de certains terrains face à la réforme</i></p> |
|---|---|

**Ces nouvelles organisations doivent produire de nouveaux liens pour atteindre les objectifs de la réforme.**



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Item 4 :<br/>Nouveaux liens entre les acteurs</b></p> | <p><b>Tuteurs</b></p> <p><i>La réforme produit plus de lien entre les établissements de formation et les sites qualifiants</i><br/> <i>L'alternance initiée par la réforme induit un nouveau lien entre théorie et pratique, établissements de formation et sites qualifiants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La réforme renforce le lien entre les acteurs de la professionnalisation</i></li> <li>• <i>La réforme induit une vraie relation partenariale</i></li> <li>• <i>Nécessité de mettre en place un réel partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants</i></li> <li>• <i>Pas de réel partenariat actuellement - La réforme conduit à construire une relation de partenariat, non encore existante - Difficulté à être en lien avec les établissements de formation (liée en partie à la nouveauté de la reforme ?) - Pas de vrais liens avec les institutions de formation</i></li> <li>• <i>Pas réellement de co-construction entre établissement de formation et site qualifiant</i></li> <li>• <i>Pas d'information de l'établissement de formation, incidence sur la mise en place d'un réel</i></li> </ul> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>partenariat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intérêts reconnus de l'alternance dans la formation mais encore peu de liens entre les établissements de formation et les sites qualifiants</li> <li>• Une place plus grande, plus importante et des responsabilités accrues pour les sites qualifiants</li> <li>• Prise de conscience de plus de place dans la formation - Une responsabilité énoncée pour les sites qualifiants - Une place plus importante des sites qualifiant, à cause, en partie de l'évaluation et la certification</li> <li>• L'alternance se vit de fait, mais elle n'est pas clairement définie par les acteurs eux-mêmes</li> <li>• Le partenariat : la formalisation d'objectifs communs - Eclaircir les places et rôles de chacun - Définir en interne, puis en externe - Besoin de travailler sur une compatibilité</li> <li>• Le partenariat peut avoir un effet ressourçant</li> <li>• Pas de réflexion sur la place plus grande du site qualifiant, donc pas de réels liens</li> <li>• Les liens entre les acteurs de la professionnalisation sont souhaités - Formaliser le travail en commun des établissements de formation et des sites qualifiants (au delà de la simple signature d'une convention)</li> <li>• pouvoir s'interpeller et s'interroger dans une dimension égalitaire <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoin de rencontres formalisées et de communication - échanger sur un terrain d'égalité dans la visée d'une co-construction</li> <li>▪ Des liens existent déjà, MAIS, des enjeux institutionnels internes posent la question de la réelle reconnaissance des tuteurs dans la mise en place du partenariat</li> </ul> </li> <li>• Des liens pratiques commencent à se faire autour des travaux des stagiaires</li> <li>• Co-construire les parcours de formation pour éviter les incompréhensions et les quiproquos</li> <li>• Etablir une relation équilibrée entre site qualifiant et établissement de formation</li> <li>• Collaborer, travailler ensemble</li> <li>• Peu de co-construction</li> <li>• Peu de travail en commun en amont</li> </ul>  |
|  | <p><i>La rencontre égale-t-elle le partenariat ?</i></p>   |
|  | <p><i>Les terrains n'ont pas été préparés à la réforme</i><br/> <i>Besoin de faire plus entrer les professionnels dans les établissements de formation</i><br/> <i>Intervention des professionnels dans les établissements de formation</i></p> <p><b>Formateurs</b></p> <p><i>Travail de co-construction avec les sites qualifiants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La réforme vise à rééquilibrer les places des acteurs de la professionnalisation -Reconnaissance des professionnels des sites qualifiants comme collègue de formation</li> <li>• Nécessité d'un rééquilibrage des places des acteurs de la professionnalisation - Nécessité de reconnaître la place plus grande des sites qualifiants dans la formation</li> <li>• Nécessite de co-animer le partenariat - Concourir en synergie à la formation</li> <li>• Les établissements de formation doivent laisser la place aux sites qualifiants</li> <li>• Déséquilibre des places et des actions - Besoin de trouver les moyens d'échanger avec les sites qualifiants</li> <li>• Mise en place de rencontres formalisées, co-construire, harmoniser les pratiques de formation en reconnaissant et acceptant les différences (pour éviter le formatage) - Mise en place de rencontres pour co-construire l'appareil de formation - Mise en place de regards croisés, de collaboration entre les établissements de formation et les sites qualifiants</li> <li>• La réforme conduit à passer d'un lien de prestations de services un lien de réelle collaboration</li> <li>• La réforme conduit les acteurs de la professionnalisation à produire un travail dans une confiance mutuelle - La réforme conduit à passer d'une alternance juxtaposée à une alternance intégrative <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'alternance n'est pas une séparation entre le l'établissement de formation et le site qualifiant, au contraire, c'est un ensemble organisé</li> <li>▪ Le partenariat est un échange de compétences - Le partenariat, c'est reconnaître le non monopole, s'inscrire dans des actions différentes sans hiérarchie - Nécessite de définir une coresponsabilité</li> <li>▪ Nécessite de définir clairement le terme de partenariat avant d'essayer de le mettre en œuvre</li> <li>▪ Le partenariat doit s'appuyer sur une définition d'un but commun, de places et de régulations croisées avec suffisamment d'échanges - Impulser une force vive où tous les acteurs ont une place</li> <li>▪ Nécessite de construire un consensus formalisé de travail dans la même direction</li> </ul> </li> </ul> |
|  | <p><i>Les conventions de stages signés ne font pas le partenariat</i></p>  |
|  | <p><i>Pas de réelle alternance actuellement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'alternance intégrative n'est pas encore mise en place partout dans le secteur</li> <li>▪ Pas de préparation, d'échanges et une co-construction</li> <li>▪ Actuellement alternance juxtaposée plus qu'alternance intégrative</li> </ul> <p><i>Sollicitation des professionnels pour intervenir dans les établissements de formation</i><br/> <i>Le partenariat idéal, n'a pas encore été trouvé</i><br/> <i>Formalisation d'une reconnaissance des compétences des terrains à co-former les étudiants</i></p>  |

**Les nouveaux liens induits par la réforme vont prendre du temps, puisqu'ils ne pourront se construire qu'à partir de la mise en oeuvre concrète des deux items précédents.**



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Items 5 :<br/>Des disparités révélées</b></p> | <p><b>Tuteurs</b><br/> <i>Disparité entre les établissements de formation- Disparité dans les liens entre les différents établissements de formation</i><br/> <i>Discordance et manque de liens entre les établissements de formation pour s'harmoniser - Pas d'harmonisation entre les établissements de formation</i><br/> <i>Disparités de connaissances et de mise en place de la réforme dans les différents établissements de formation</i></p> <p><b>Formateurs</b><br/> <i>Disparités des connaissances dans les différents établissements de formation</i></p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>La concurrence entre les établissements de formation, ou entre les établissements du secteur social est un obstacle partenariat</i></p> <p><i>Disparités observées entre les différents établissements dans la mise en œuvre de la réforme</i></p> <p><i>Risque de grandes disparités entre les établissements de formation du fait de leur marge d'autonomie -Disparités repérée entre les différents établissements formation par rapport à l'appropriation de la réforme</i></p> <p><i>Pas suffisamment d'harmonisation entre les établissements de formation</i></p> |
|--|--|

|   |
|---|
| <p><b>Si pour les sites qualifiants, des disparités peuvent se comprendre et s'expliquer, il se révèle, au cours de la mise en place de la réforme, d'autres disparités plus inattendues et/ou sous jacentes qui ont une incidence sur la mise en œuvre des items précédents.</b></p> |
|---|

## **TROISIEME PARTIE**

### **Partenariat et alternance intégrative : de l'analyse aux perspectives**

*«L'important dans la recherche,  
c'est l'imprévisible»  
François GROS, François JACOB, Pierre ROYER -  
Sciences de la vie et société –  
La Documentation française - Paris 1978.*

La troisième partie de notre recherche doit nous conduire, à présent, par raisonnement interprétatif sur les apports résultants de l'analyse du matériau décrit, à opérer un retour sur l'hypothèse de départ.

Les éléments probants issus de l'appréhension des nouveaux thèmes pour la production de sens, présentés dans le chapitre 2 de la deuxième partie de notre document de recherche-action, et ayant émergés dans l'analyse descriptive du corpus en chapitre suivant, nous conduit, à présent, à tenter de dégager les concordances, similitudes et écarts, autant que faire se peut, des résultats du matériau recueilli, pour justifier dans le chapitre 1 de cette dernière partie du document, d'une validation totale, partielle, ou nulle de notre hypothèse de départ.

Le second chapitre de cette dernière partie doit avoir pour objet de présenter un raisonnement, à partir de subdivisions objectives et représentatives des résultats de notre analyse, pouvant construire une production de connaissance, étayée par des apports théoriques, venant rééclairer et requestionner intelligiblement notre problème. Ce raisonnement doit nous conduire à un retour sur notre question de départ, signifiant d'éventuelles nouvelles perspectives de questionnement et de recherche.

Nous achèverons cette troisième partie par un troisième et dernier chapitre, comme un retour sur notre praxis, au sens de pratique, de formateur, à la fois auprès de Moniteurs Educateurs et de tuteurs référents, retournant « *au dialogue avec la situation qui a fait problème* »<sup>399</sup>, et ouvrant, avec humilité et lucidité, aux possibles préconisations que nous aurons pu faire émerger de notre travail.

---

<sup>399</sup> Qu'est ce que la praxéologie ? - <http://www.er.uqam.ca>

## CHAPITRE 1

### « La réforme de la formation du travail social : une dissymétrie avérée entre les deux acteurs de la professionnalisation »

#### 3.1.1 Des écarts avec l'hypothèse de recherche

##### **A/ Les concordances et similitudes avec notre hypothèse de départ**

A notre question de recherche « pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnel ne parviennent pas à entrer une relation de partenariat ? », nous apposons l'hypothèse suivante de freins ancrés dans des représentations sociales amenant les acteurs des terrains professionnels à se maintenir, de par leurs représentations d'un « *supposé savoir* » des établissements de formation, dans un processus de soumission, invalidant leur accès à une place symétrique propice au partenariat. A cela, nous ajoutons que les établissements de formation, dont l'activité centrale était l'accompagnement à la professionnalisation, avec, de fait, la nécessité d'une connaissance fine des nouveaux dispositifs, détenaient certainement une autorité de savoir, assignant les terrains professionnels dans un processus d'influence et de soumission.

Nous proposons de définir les freins<sup>400</sup> comme tous les éléments pouvant retenir, empêcher, ou entraver la mise en œuvre de la réforme et notamment le partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants. Les représentations sociales revêtaient pour nous, dans le contexte de notre hypothèse, un savoir commun, fonctionnel et socialement significatif pour les acteurs des sites qualifiants les conduisant à imaginer que les établissements de formation en savaient nécessairement et logiquement plus qu'eux sur la réforme et ses modalités, et donc, à s'inscrire dans un processus, conscient ou inconscient, de maintien à leur place historique « de prestataires de stage » ou de soumission à une autorité de savoir des établissements de formation. Nous postulions alors que ce processus, déterminant une dissymétrie de places et de pouvoirs, ne pouvait que

---

<sup>400</sup> Freins que nous nommerons plus tard « achoppement »

produire un « achoppement »<sup>401</sup> à la construction d'un lien de partenariat, énoncé par la réforme, entre les établissements de formation et les sites qualifiants.

Notre analyse du matériau recueilli lors de notre investigation nous conduit à répertorier, de manière concluante, des concordances et similitudes avec notre hypothèse de départ.

En effet, si la réforme des formations induisant un nouveau lien entre les établissements de formation et les établissements de stage, est, pour les tuteurs et formateurs locuteurs de notre recherche, synonyme d'une réelle amélioration en termes de didactique de formation mais aussi et surtout de processus de professionnalisation et de construction de compétences attendues sur les terrains professionnels, elle provoque, par ses changements structurels et conceptuels, un certain nombre de freins, d'achoppements dans le projet de co-construction de l'appareil de formation par les acteurs de l'accompagnement à la professionnalisation, initiée par le législateur.

Le premier frein évoqué dans notre hypothèse de départ concerne la méconnaissance établie lors de l'étude de notre matériau, des tuteurs, référents de sites qualifiants, ayant pourtant suivi une formation spécifique, en ce qui concerne la réforme et ses éléments constitutifs. Au travers de notre analyse discursive, nous observons clairement que les nouveaux savoirs affiliés à la réforme déséquilibrent, en grande partie, les rapports entre les établissements de formation et les sites qualifiants, en carence de connaissances. Seul un nombre restreint de site qualifiant, parvient à se hisser à une place symétrique avec les établissements de formation pour pouvoir prétendre à la co-construction d'un réel partenariat. Les autres sites qualifiants, représentés par leurs tuteurs, se maintiennent à une place distancée, parfois attentiste, voire dépendante des établissements de formation « sachants », ce qui constitue le second frein. En effet, nous pouvons constater dans l'analyse de notre investigation, comment la majorité des tuteurs locuteurs continuent à faire appel au savoir supposé des établissements de formation, pour mener à bien leur accompagnement formatif sur le terrain professionnel.

De ce constat articulé autour de ces deux axes principaux, nous pouvons donc argumenter qu'une grande fraction des terrains de stage sont inscrits, volontairement ou pas, et même si les locuteurs explicitent le changement prévu par la réforme, dans un logique de maintien à leur place « d'avant réforme » ou de soumission à l'autorité historique de savoir des établissements de formation. Ces places encore inchangées, ou en lent mouvement,

---

<sup>401</sup> Difficulté, obstacle contre lequel on bute - Larousse.fr / Obstacle, embarras, difficulté - <http://www.cnrtl.fr> (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

indiquent les éléments concordants à notre hypothèse, ceux d'une dissymétrie de places et de pouvoirs peu propice à la construction d'un réel lien de partenariat.

## **B/ Des écarts avec notre hypothèse de départ**

Notre analyse nous canalise vers d'autres apports imprévus<sup>402</sup>, produisant alors des écarts notables avec notre hypothèse de départ.

En effet, nous pensions, au départ de notre recherche, que si les sites qualifiants se soumettaient encore au « pouvoir de savoir », qu'ils assignaient eux-mêmes aux établissements de formation, ces derniers se maintenaient, peu ou prou, et forts de leurs connaissances et des prérogatives qui restent les leurs, celles d'une responsabilité de mise en œuvre de la formation, dans une place et un pouvoir supérieur, continuant de produire de l'influence et de la soumission pour les sites qualifiants.

Notre analyse du corpus ne permet en rien de valider cette hypothèse.

Nous observons, cependant, d'autres problèmes, comme de nouveaux points d'achoppement à la réforme et à la mise en œuvre du partenariat.

Tout d'abord, notre analyse thématique nous permet de discerner que l'avènement de la réforme et de ses corollaires, sous la forme d'un changement<sup>403</sup>, viennent inévitablement se confronter à un ensemble de résistances de la part des acteurs, et notamment des sites qualifiants, résistances, comme autant de systèmes d'actions concrets<sup>404</sup> des acteurs face aux zones d'incertitude<sup>405</sup> que cause le changement.

---

<sup>402</sup> Au sens donné par Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt dans « Manuel de recherche en sciences sociales » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition Paris 2006

<sup>403</sup> Etat de ce qui évolue, se modifie, ne reste pas identique – Larousse.fr

Serge Raynal (Le management par projets - Approche stratégique du changement – Editions d'Organisation– Paris 2003) décrit le changement comme « *un phénomène interactif entre un acteur, un système et un environnement (...) phénomène déclenché par un stimulus provoquant un écart, un décalage, une rupture ou un déséquilibre* », déterminant très souvent des résistances ou aversions à l'incertitude provoquée par le phénomène, de la part d'individus ou de groupes. Colletterte, Delisle et Perron (« Le changement organisationnel. Théorie et pratique » - Presses de l'Université du Québec – Québec 1997) définissent ainsi la résistance au changement comme « *l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement* ». Edgar Morin (In « Réussir le changement : Comment sortir des blocages individuels et collectifs ? » - Christine Marsan - Editeur De Boeck – 2008) définit les résistances comme « *des forces qui s'opposent à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en d'autres mots, à des forces restrictives* »

Selon Jacques Rhéaume (Références et positions - Vocabulaire de psychosociologie – J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy – ERES - Paris 2002) : le changement est un processus dynamique, répété comprenant trois phases : la dé cristallisation (modification progressive de l'existant), le déplacement (mouvement et arrivée à un autre point d'existence), la cristallisation (nouvel état d'existence). La conception systémique part d'une totalité d'éléments interdépendants qui se forme en interaction avec un environnement complexe et d'autres systèmes. Le changement influencé par des forces se produit alors de manière endogène ou exogène, l'ensemble des systèmes se maintenant ou changeant suivant des processus complexes de régulation. La théorisation du changement, en psychosociologie, conduit, dans son application, à analyser pour une personne ou un groupe de personnes les motivations, ressources, visées, alliances, oppositions, résistances au changement visé.

<sup>404</sup> Le système d'actions concret est un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables, et qui maintient sa structure, c'est à dire la stabilité de ses jeux et les rapports

Ensuite, notre analyse nous conduit à relever, très distinctement, des problématiques organisationnelles, structurelles, rationnelles, mais aussi philosophiques<sup>406</sup>, internes aux sites qualifiants, sous la forme particulière d'enjeux de places et de pouvoir face aux responsabilités des acteurs dans l'accompagnement des stagiaires, et dans les liens relationnels et politiques avec les établissements de formation.

Nous sommes amené à distinguer un autre réalité dans notre compréhension des points d'achoppement à la réforme et à la co-construction d'un lien de partenariat, celle d'une réelle difficulté des sites qualifiants quant à l'obligation nouvelle de notation ou de certification de domaines de compétence sur le terrain, obligation venant concrétiser de manière formelle leur nouvelle place et leurs nouvelles responsabilités dans l'appareil de formation et marquer concrètement la nécessité d'intégrer les nouveaux savoirs de la réforme, tant dans l'accompagnement à la construction des compétences que dans les modalités techniques et théoriques d'évaluations. La question de la réticence aux évaluations sommatives et certificatives<sup>407</sup> des stagiaires par les sites qualifiants vient marquer une nouvelle fois le changement de paradigme dans la formation professionnelle, sous la forme d'un changement de culture, d'une mutation culturelle, supposant une nouvelle résistance et une défiance de perte d'identité et de culture, traduites pour nombre de terrains par une carence de volonté d'acquérir les nouveaux savoirs de la réforme.

A cela vient s'ajouter des modalités peu concrètes de mise en œuvre des sites qualifiants et du partenariat avec les établissements de formation peu explicitées par le législateur, aux définitions floues ou appelant à des concepts complexes : site qualifiant, professionnalisant ou organisation apprenante<sup>408</sup>.

---

entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux ». Michel Crozier et Erhard Friedberg – « L'acteur et le système » - Editions du Seuil – paris 1977

<sup>405</sup> Michel Crozier et Erhard Friedberg définissent les « zones d'incertitude », à partir de l'analyse stratégique, comme des espaces, dans toute organisation, qui ne sont pas précisément définis et délimités. (Michel Crozier, Erhard Friedberg - "L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective" - Editions du Seuil, 1981)

Nous postulons alors que la réforme et ses corollaires, induisant un changement radical dans l'organisation, au sens de « *construit social* », de la formation et des deux acteurs de la professionnalisation, viennent provoquer momentanément ces zones d'inconnue, indéterminées et équivoques.

Pour Michel Crozier et Erhard Friedberg, ces zones d'incertitude entraînent, de la part des individus ou des groupes (les acteurs) des tentatives de les contrôler et de les utiliser à des fins de stratégies propres à des intérêts (les systèmes d'action concrets), créant en cascade des relations de pouvoir.

<sup>406</sup> Définit comme « *ensemble des principes généraux et idéologiques qui servent de référence explicite ou implicite à la stratégie de l'entreprise et à toutes les actions et décisions de ses dirigeants – (...) définition des rôles attribués aux différents personnels dans l'entreprise* » (<http://www.enov-formation.com>)

<sup>407</sup> Les évaluations sommatives et certificatives s'effectuent en fin d'apprentissage ou de séquences d'apprentissage, pour juger des connaissances acquises et des compétences de l'apprenant, mais aussi pour sanctionner un examen, délivrer d'un diplôme tout ou partie. (Sources : François Muller Consultant, responsable de la Cellule académique Recherche et Développement en innovation et en expérimentation - <http://francois.muller.free.fr>)

<sup>408</sup> Selon le Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques : « *Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés. L'évaluation fait partie des pratiques courantes, elle est reconnue comme source de connaissances. L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à*

Nous comprenons alors que la réforme, mal définie ou mal comprise peut paraître, aux yeux de nombre de professionnels, peu compatible avec les valeurs « supposées » du travail social, dont leur appréhension de certaines méthodes de gestion des ressources humaines inspirées du monde de l'entreprise ne pourraient qu'engendrer une forme de rejet.

Nous découvrons enfin un dernier point bien éloigné de notre hypothèse de départ, celui de l'existence, pour les locuteurs, particulièrement les représentants des sites qualifiants, d'une disparité entre les établissements de formation. Il s'agit, au détour de la mise en œuvre des éléments constitutifs de la réforme, d'une démonstration faite, par ces derniers aux tuteurs et aux sites qualifiants, d'une inégalité des connaissances et de l'organisation de la réforme, à même de déclencher des difficultés conséquentes de repérage et de compréhension pour les sites qualifiants travaillant avec plusieurs d'entre eux.

Une perception de concurrence entre les établissements de formation est même mentionnée, dans le sens où elle apparaît en véritable contradiction avec la notion de partenariat, se traduisant, au quotidien, par des demandes nombreuses, différentes, parfois paradoxales ou sous forme d'injonctions incompatibles avec une symétrie de pouvoir, aux sites qualifiants.

### **3.1.2 Validation de notre hypothèse, ou nouvelle hypothèse de recherche**

Au regard de cette exploitation de similitudes, concordances et d'écarts notifiés avec notre hypothèse de départ, nous pouvons objectivement valider partiellement notre hypothèse.

En effet notre recherche nous a conduit à comprendre :

- qu'il existait bien des freins, des points d'achoppements, avons-nous proposé comme nouvelle acception, dans l'application de la réforme de la formation du travail social et particulièrement, dans le contexte de notre recherche, du Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur, et dans la mise en œuvre d'une réelle relation de partenariat et de co-construction de l'appareil de formation entre les acteurs de

l'accompagnement à la professionnalisation. Ces freins sont cependant nombreux, et vont au-delà d'une carence momentanée de connaissances des tuteurs et des sites qualifiants. Certains d'entre eux font l'objet des éléments découverts lors de notre analyse.

- qu'un grand nombre de sites qualifiants continue de s'appuyer sur les savoirs supposés des établissements de formation dans l'accompagnement formatif sur le terrain professionnel, se maintenant, volontairement ou à leur insu, à une place et dans un pouvoir dissymétrique face aux établissements de formation, défavorable quant à la construction d'un réel lien de partenariat.

Cette validation, qui n'est que partielle, laisse alors place à des objets imprévus qui peuvent constituer la porte d'entrée de nouvelles hypothèses à notre question :

- la réalité de la notion de résistance au changement et à une nouvelle assimilation ou accommodation<sup>409</sup>, notamment sous la forme de systèmes d'actions concrets, de stratégies d'acteurs.
- les problématiques internes au site qualifiant, sous la forme d'enjeux de places et de pouvoir au regard de nouvelles fonctions, notamment vis-à-vis des cadres hiérarchiques, pouvant déséquilibrer l'homéostasie<sup>410</sup> de l'institution. Nous complétons cette analyse par le niveau de volonté, stratégique ou pas<sup>411</sup>, de ces cadres à s'engager dans une réelle démarche de site qualifiant comme organisation professionnalisante et apprenante, comme autre donnée substantielle, puisque c'est eux qui peuvent, en premier lieu, insuffler et accompagner au changement.

A ce moment, nous conscientisons que notre investigation prend en compte indistinctement les tuteurs référents de sites qualifiants, en tant que personnes et acteurs, et les sites qualifiants en tant qu'organisations complexes. Nous observons et avons alors un écueil à notre recherche, étant donné qu'une majorité de tuteurs locuteurs ont pu expliciter leur sentiment de solitude dans la pratique tutorale au

---

<sup>409</sup> Selon Jean Piaget, l'assimilation est un processus d'adaptation qui conduit l'individu ou, par extension le groupe, à modifier ses conceptions et ses acquis pour s'adapter à l'environnement, l'accommodation étant un autre processus d'adaptation où l'individu, ou, par extension le groupe, doit agir sur l'environnement en intégrant à ses schémas existentiels des informations ou expériences nouvelles.

<sup>410</sup> Tendances d'un organisme ou d'un ensemble organisé à maintenir constants ou en équilibre leurs paramètres face aux modifications du milieu extérieur (Jean-Michel Baude – Vie collective- Vuibert 2002 Paris)

<sup>411</sup> Nous évoquons le terme de stratégie pour plusieurs hypothèses non exhaustives : le site qualifiant n'est pas la priorité de l'institution au regard des autres impératifs centrés sur l'accueil des usagers, la méconnaissance du dispositif ou de son intérêt par les cadres eux-mêmes, la volonté de maintenir les règles établies dans une institution impactée par d'autres obligations...

sein du site qualifiant. Solitude qui pourrait être analysée comme résultante, au moins en partie, des enjeux définis ci-dessus.

- la question d'une réticence des tuteurs et sites qualifiants à évaluer et certifier les compétences acquises et mobilisées sur le terrain de pratique par les stagiaires. Nous comprenons ici, et l'aborderons dans le chapitre suivant, le lien qui peut être fait avec la résistance au changement et les nouvelles assimilations ou accommodations citées en premier point, engageant à une mutation de culture professionnelle.
- la réforme peu explicite ou mal comprise dont le logique de compétence et de référentiels inspirée du monde de l'entreprise peut produire des rejets par les lieux de pratique éducative et sociale.
- l'existence, enfin, d'une concurrence et d'une inégalité de connaissances et de mise en œuvre de la réforme par les établissements de formation, déstabilisant les sites qualifiants en lien avec plusieurs d'entre eux.

Aux vus de ces nouvelles données et de notre question de recherche, nous pourrions proposer de nouvelles hypothèses :

A la question : Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnels ne parviennent pas à entrer une relation de partenariat ?

➤ Hypothèse 1 :

La réforme de la formation du travail social provoque un changement fondamental dans les conceptions des pratiques, valeurs, et culture des professionnels. A cela vient s'ajouter de nouvelles prérogatives pour les terrains de stage, devenant sites qualifiants, dont l'évaluation sommative et certificative des stagiaires en est la première manifeste. Ce changement ferait appel à des résistances des acteurs venant bloquer momentanément le processus de partenariat induit par cette réforme.

➤ Hypothèse 2

La réforme de la formation du travail social provoque un changement fondamental dans l'organisation interne des établissements sociaux et médico-sociaux accueillant des stagiaires. L'arrivée de nouvelles fonctions, de connaissances et de responsabilités des tuteurs référents entraînerait des risques de déséquilibre homéostatique, provoquant des enjeux de places de pouvoirs au sein des ceux-ci. Cette problématique interne empêcherait provisoirement le site qualifiant de s'investir dans un réel partenariat avec les établissements de formation.

➤ Hypothèse 3

La réforme de la formation du travail social provoque un changement fondamental dans l'appareil global de formation dont les cadres hiérarchiques des établissements sociaux et médico-sociaux ne se seraient pas encore saisis, empêchant momentanément le site qualifiant de co-construire un réel partenariat avec les établissements de formation.

➤ Hypothèse 4

La réforme de la formation du travail social provoque un changement fondamental dans la mise en œuvre des formations et de la professionnalisation venant révéler une concurrence et une disparité de connaissances et d'adaptation des éléments constitutifs de cette réforme par les établissements de formation, déstabilisant les sites qualifiants et ne permettant pas transitoirement de co-construire un réel lien de partenariat.

## CHAPITRE 2

### « D'une réforme à sa mise en œuvre : processus et achoppements<sup>412</sup> »

L'entrée dans notre recherche s'est adossée sur le constat, issu de notre pratique de formateur et étayé par des faits significatifs explicités dans la première partie de ce travail, d'une difficulté à mettre en œuvre un élément nécessaire et constitutif de l'alternance intégrative dans la formation professionnalisante : le partenariat entre les acteurs formateurs. Ainsi, nous posons la question suivante : « pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnel ne parviennent pas à entrer une relation de partenariat ? ».

L'avancée de notre recherche et l'analyse de nos données d'investigation nous conduisent inévitablement à nuancer la question. En effet, tous les établissements de formation et les terrains professionnels n'en sont pas au même niveau de co-construction du partenariat induit par le législateur. La situation globale, comme nous l'avons vu, est plus complexe et les paramètres nombreux, sans hiérarchisation et exhaustivité de ces paramètres : niveaux de connaissances de la réforme, résistance au changement, défiance face à de nouvelles théories pouvant être entendues comme contraire aux valeurs et à la culture du travail social, notamment, réticence face à l'obligation d'évaluation sommative par les terrains, tensions et enjeux internes aux sites qualifiants face à l'entrée de la fonction de tuteur, dysharmonie dans les discours et mise en œuvre des différents établissements de formation du territoire de notre recherche.

Au travers de ces points exposés, résultant de notre démarche de recherche, nous distinguons quatre composants pertinents d'une production de connaissances sur notre question-problème :

- La réforme : un processus de changements intégrant des phénomènes de résistance
- La réforme : une intégration de nouveaux savoirs
- La réforme : des organisations innovantes pour une alternance partenariale
- De l'alternance au partenariat, une démarche co-construite

---

<sup>412</sup> Difficulté, obstacle contre lequel on bute - Larousse.fr / Obstacle, embarras, difficulté - <http://www.cnrtl.fr> (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

### 3.2.1 La réforme : un processus de changements intégrant des phénomènes de résistance<sup>413</sup>

La réforme de la formation du travail social, inscrite dans l'évolution mutative globale du travail social depuis deux décennies, et dans la prise en compte des dynamiques européennes et la loi française 2002-73 de modernisation sociale du 17 janvier 2002, doit inévitablement être envisagée comme un processus et non comme un événement. Inévitablement, car le terme de réforme vient signifier « *un changement radical réalisé en vue d'une amélioration* »<sup>414</sup> qui ne peut se faire sans une temporalité à même d'accompagner à l'acceptation et/ou l'intégration de ce changement par une majorité d'acteurs devant s'y soumettre. En effet, l'analyse des données de notre recherche nous a montré, malgré l'affirmation des locuteurs d'une amélioration, comment de nombreux terrains professionnels, comme certains établissements de formation, pouvaient se trouver, consciemment ou pas, dans une attitude transitoire de résistance, une démonstration de méconnaissance et de non investissement, face à la réforme et aux savoirs corollaires.

Ce que nous n'avions certainement pas pris consciemment en compte dans notre question, c'est que cette réforme en profondeur de la professionnalisation du travail social en France n'est pas, et nous avons pu l'observer au cours de nos investigations, sans effets conséquents sur les représentations des acteurs quant à leur culture et leur identité professionnelles<sup>415</sup>. Consciemment, car, parmi les conséquences de ses effets, le maintien momentané, d'un grand nombre de sites qualifiants dans une place historique de lieu d'expérimentation des savoirs, voire pour d'autres de soumission aux savoirs des établissements de formation, savoirs paradoxalement parfois décriés, peuvent tout de même en être une résultante.

Néanmoins, il s'agit, en effet, d'un changement considérable, très certainement le plus important depuis deux décennies, dans l'appréhension des pratiques sociales, de professionnalisation, d'acquisition de savoirs théoriques et pratiques, de compétences, mais aussi de didactique de formation du travail social.

---

<sup>413</sup> Nous abordons consciemment ce point, même si, selon Alexander Neumann, la résistance pourrait passer pour un concept extra-universitaire (in La résistance, un principe sociologique à l'œuvre, *Variations*, 16 | 2012, 20 février 2012, URL : <http://variations.revues.org/141>)

<sup>414</sup> Définition extraite du Petit Larousse

<sup>415</sup> Culture et identité, selon Claude Dubar (in la socialisation : construction des identités sociales et professionnelles - Edition Armand Colin - Paris 1998) et comme des construits repérés, intégrés et rassurants puisque intégrant un groupe d'appartenance

Aussi, ce changement sous la forme d'une réelle mutation<sup>416</sup>, engendre inévitablement, comme l'explique Guy Rocher, des résistances. Effectivement, face aux changements, énonce-t-il « *il y a toujours une part de nous-même qui cherche un port stable d'attache, un point d'ancrage qui soit ferme* »<sup>417</sup>, et Daniel Dicquemare de rajouter : « *la résistance au changement est inhérente à la nature humaine* »<sup>418</sup>, tout changement important implique alors la prise en compte de cette résistance immuable. Ainsi explique-t-il : « *si je reçois une information ou une idée qui contrarie ce que je sais ou pense déjà, le déséquilibre cognitif est créé (...), la manière la plus radicale et efficace de réduire cette dissonance est de rejeter purement et simplement cette nouvelle donnée, de ne pas la croire* »<sup>419</sup>. Il ajoute que la fonction première de tout système, en l'occurrence le terrain professionnel, l'établissement de formation, ou les deux ensemble dans le contexte de notre étude, est de se pérenniser, de continuer à exister dans l'état, aussi « *toute force poussant à sa modification peut générer de sa part une force opposée au moins équivalente, afin de résister au changement pour maintenir l'équilibre* »<sup>420</sup>, pour finir d'énoncer que la résistance au changement est un phénomène inéluctable.

C'est pourquoi, il doit s'agir dans le discours sur la réforme, comme dans les faits, d'un processus revêtant l'acceptation d'un enchaînement progressif et « *ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un schéma défini pour aboutir à un résultat effectif* »<sup>421</sup>, marquant ainsi, une contradiction ferme avec l'instantanéité des effets attendus.

Pour les concepteurs, comme pour les acteurs de la mise en œuvre de la réforme, il convient alors de comprendre et d'envisager le temps de l'acceptation et de l'intégration progressif d'une culture nouvelle, des savoirs nouveaux, propres au phénomène de processus, en reconnaissant les obstacles, freins évoqués dans notre hypothèse de départ, et achoppements, comme des étapes de variation, mais aussi des leviers d'accompagnements pensés dans un cheminement d'amélioration de la formation, passant de savoirs connus et de pratiques éprouvées, par une étape intermédiaire, qui pourra être plus ou moins désorganisées et chargée d'émotions<sup>422</sup>, à de nouvelles modalités formalisées et co-

---

<sup>416</sup> Changement radical, conversion, évolution profonde – Larousse.fr

<sup>417</sup> Guy Rocher : professeur en sciences sociales au département de sociologie de l'Université de Montréal (in *Le Québec en mutation*, Montréal, Éditions Hurtubise HML Ltée - 1973)

<sup>418</sup> Daniel Dicquemare – « La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu » - Les Cahiers de l'Actif - N°292/293 81

<sup>419</sup> *Ibid.*

<sup>420</sup> *Ibid.*

<sup>421</sup> Définition extraite du Petit Larousse

<sup>422</sup> Désorganisations éphémères mais parfois nécessaires qui ne seraient pas, sans rappeler dans certains cas, l'anomie, concept forgé par Durkheim et caractérisé « la situation où se trouvent les individus lorsque les règles sociales qui guident leurs conduites et leurs aspirations perdent leur pouvoir, sont incompatibles entre elles et doivent céder la place à d'autres ». <http://www.universalis.fr>

construites, de nouveaux savoirs appropriés et intégrés au sens d'assimilés<sup>423</sup>, de manières de s'y prendre plus inédites.

Tout changement, de fait, induit un ensemble de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances pour atteindre les buts fixés par celui-ci. La phase transitoire évoquée ci-dessus peut donc aussi se manifester par la méconnaissance, ou l'approximation de ces savoirs par un certain nombre d'acteurs en cours d'acquisition et d'appropriation.

Tout changement infère enfin un investissement important de la part des acteurs, un investissement qui prend, lui aussi, nécessairement du temps, comme nous avons pu le constater au travers de l'analyse de nos données, dans la mesure où le changement apporté par la réforme vient s'ajouter à d'autres, nombreux, et souvent identifiés comme prioritaires dans le secteur social. Il s'agit alors, certainement d'analyser les liens, de, et entre ces changements plutôt que de les opposer, pour tendre vers les améliorations énoncées par les locuteurs.

Dans ce processus de changement, nous déclinons alors ses éléments constitutifs développés ci-après : l'intégration de nouveaux savoirs, la mise en place de nouvelles organisations, précisées en termes de sens et de modalités de fonctionnement, l'identification et la formalisation de nouvelles places et de nouvelles tâches pour les acteurs concernés.

### **3.2.2 La réforme : une intégration de nouveaux savoirs**

Comme nous venons de le développer, toute réforme introduit la notion de changement en vue d'une évolution : changement d'habitudes, changement de pratiques, changement de savoirs.

Notre hypothèse de départ proposait que la réforme de la formation du travail social annonçait ce changement en termes de redistribution des places et rôles des deux acteurs de la professionnalisation.

Les éléments de notre recherche nous ont amené à distinguer que, malgré la directive de la réforme, les places et rôles des acteurs demeuraient encore déséquilibrées, en partie du fait d'une disparité des savoirs entre ces acteurs, notamment une connaissance plus importante

---

<sup>423</sup> Saisir par la pensée un objet de connaissance et l'intégrer à son propre fonds intellectuel ; acquérir des connaissances nouvelles – Larousse.fr

de la réforme et de ses composantes par les établissements de formation, reconnues par les locuteurs et empêchant alors la réelle mise en oeuvre des évolutions attendues.

La réforme de la formation du travail social vient en effet explicitement produire un nouvel et inédit paradigme, dont la base se définit par une autre logique de professionnalisation, celle d'une construction de compétences. Comme nous l'écrivions en première partie de notre document, la formation à l'acquisition de compétences, à partir de référentiels formalisés, doit conduire à une logique originale de formation, où, aux savoirs disciplinaires descendant vers la pratique avant la réforme, se substitue progressivement un nouveau modèle, dont les situations de terrain deviennent la base de l'apprentissage, à même pour le stagiaire d'intégrer et de mobiliser consciemment les savoirs nécessaires pour y répondre de manière cohérente et argumentée.

Ce nouveau modèle intègre alors de nouveaux savoirs et de nouvelles modalités « *de pratique, d'adaptation et d'innovation* »<sup>424</sup> :

- les notions ou concepts de compétence,
- les notions ou concepts de référentiels,
- les notions ou concepts d'alternance, non plus juxtaposée, mais alternative sous la forme d'une interdépendance des établissements de formation et des lieux de stages dans la conduite de la formation et de la professionnalisation, ou encore de co-construction pédagogique dans un système globalisé, l'acceptation de sites qualifiants, nouvelle appellation pour d'autres prérogatives, notamment « *renforcer et normaliser l'apprentissage à la compétence en situation d'emploi* »<sup>425</sup> et surtout la question de l'évaluation des compétences acquises et mobilisées par les sites qualifiants eux-mêmes, « *l'acquisition de connaissances produites par la formation n'est plus la seule formule qui mène à la certification, l'expérience mise en valeur et en normes devient une capacité qui mène à la certification* »<sup>426</sup>,
- et enfin, la mise en oeuvre d'un partenariat entre les deux acteurs de la formation, venant remplacer l'historique modèle de prestation de service des « anciens » lieux de stages.

Mais ces nouveaux savoirs et nouvelles modalités peuvent alors produire, notamment chez les acteurs des nouveaux sites qualifiants, ce que Daniel Dicquemare définit par « *des*

---

<sup>424</sup> Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

<sup>425</sup> *Ibid.*

<sup>426</sup> *Ibid.*

*situations de dissonance cognitive, des états psychologiques tout à fait désagréables dont on cherchera à s'échapper le plus rapidement possible* », sous la forme d'appellation commune de « résistance » au changement radical, ce, face à des éléments paraissant contraire aux valeurs et principes liés à la culture professionnelle acquise, assimilée ou encore accommodée<sup>427</sup>.

À cet effet, nous avons pu remarquer, dans nos entretiens, comment la notion complexe de compétence restait compliquée à comprendre et à intégrer pour les professionnels de terrain, malgré une formation spécifique<sup>428</sup>, comment de même l'alternance intégrative ou les modalités de construction de site qualifiant et du partenariat demeuraient, pour nombre d'entre eux des notions confuses ou polysémiques.

Notre allégation est confirmée par les apports du Livre Blanc publié par l'AFORTS et le GNI commentant que malgré les accompagnements et formations spécifiques, nombre de professionnels de terrain, n'ont toujours pas « *une connaissance suffisante des référentiels et de ce qui est attendu, ne se sentent pas légitimes pour apprécier les compétences (...), ils vivent pour certains une grande distance entre la formalisation des référentiels et la réalité du travail (...), refusent ce changement, refusent la logique de compétence et les modalités de rendu compte de la professionnalisation, via la certification par domaine de compétence* »<sup>429</sup>.

Parmi les changements introduits par la réforme, nous distinguons très clairement dans le discours des locuteurs, l'attribution d'une responsabilité nouvelle et importante aux sites qualifiants, comme un autre nouveau savoir, peu ou prou pratiqué jusqu'alors, celui de l'évaluation, la certification et/ou notation des stagiaires dans certains domaines de compétence prévus par Décret. Au travers de l'analyse de nos données, nous avons pu observer combien ce nouveau savoir posait problème pour les acteurs impliqués, malgré la

---

<sup>427</sup> Selon Jean Piaget, l'assimilation est un processus d'adaptation qui conduit l'individu ou, par extension le groupe, à modifier ses conceptions et ses acquis pour s'adapter à l'environnement, l'accommodation étant un autre processus d'adaptation où l'individu, ou, par extension le groupe, doit agir sur l'environnement en intégrant à ses schémas existentiels des informations ou expériences nouvelles.

<sup>428</sup> sachant de plus, que la notion de compétence reste un sujet de débat conceptuel, et politique, tant sur les terrains professionnels que dans les établissements de formation, entre représentations néolibérale d'efficacité et de performance, et autres représentations de démarche réflexive au service de la pratique. Le débat demeure ouvert sur l'utilité de la compétence, malgré les textes l'officialisant, alors qu'il devrait logiquement se porter aujourd'hui sur son usage – « *Deux conceptions opposées de la notion de compétence existent : celle inspirée du monde de l'entreprise fondée sur la culture du résultat et celle inspirée de la notion de praticien réflexif. La première conception fait de la compétence de mesure de l'efficacité d'un salarié en situation de travail (...). Dans la seconde conception, la compétence est élaborée par le sujet humain en fonction de ses savoirs et dispositions mais constamment relation avec des experts de travail* » John Ward – Guide du site qualifiant » - Presses de l'EHESP- Rennes 2011 (Page 29)

<sup>429</sup> AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

place de plus en plus grande de l'évaluation dans le secteur d'action sociale, notamment depuis la Loi n°2002-2. Problème, car dans le secteur du travail social, la question de l'évaluation fait, depuis longtemps l'objet de nombreuses polémiques, comme l'explique Brigitte Bouquet : *« les controverses sont nombreuses car la crainte émerge d'un dévoiement et d'une normalisation des pratiques (...), parmi les risques engendrés par l'évaluation, on cite l'uniformisation, la schématisation, la rigidité, la réduction aux effets (...), faisant naître le risque d'une normativité enfermante »*<sup>430</sup>. Ces controverses s'intensifient d'autant plus par une réforme qui, pour nombres de praticiens de terrain semblent s'inscrire dans un contexte *« d'individualisation, de néolibéralisme, de rationalisation »*<sup>431</sup> qu'ils réfutent, de crainte de poser arbitrairement les termes de procédures, de références et de recommandations *« comme des règles à suivre, cadrant méthodiquement les caractéristiques subjectives de l'appréciation »*<sup>432</sup>. Ainsi, voyons nous aujourd'hui, au centre d'une mutation culturelle du travail social, beaucoup de professionnels, résistant et/ou méconnaissant les évolutions, exprimer : *« nous n'aimons pas l'évaluation, lorsque nous sommes éducateurs, sans doute l'apprécions-nous moins encore (...) la question de l'évaluation ouvre sur ce qui est l'essence même de l'action éducative ; l'humanisation de la chair. Nous n'y sommes pas préparés (...) nous devons donc oser dire qu'évaluer le travail éducatif est un non sens... »*<sup>433-434</sup>. Jean Christophe Vilatte explique aussi comment la question de l'évaluation suscite des débats animés : *« elle soulève des réserves, des réticences, de la suspicion, on en dénonce son côté arbitraire, ses effets négatifs, ses limites, d'où une prise de distance par rapport à cette démarche »*<sup>435</sup>.

Comment faut-il alors comprendre l'opposition ou le non engagement d'un partie des acteurs des sites qualifiants, voire des établissements de formation, comme souligné par certains formateurs dans nos données, dans ces changements ? Ferdinand Ngougoulou propose la question de l'identité, telle que Claude Dubar la décline comme l'appropriation de ressources et de construction de références, pour assurer reconnaissance et légitimation dans les interactions sociales, ressources nécessaires de fixation des professionnels donnant

---

<sup>430</sup> Brigitte Bouquet – « Du sens de l'évaluation dans le travail social » - Cnaf - *Informations sociales* 2009/2 - n° 152 pages 32 à 39 ISSN 0046-9459

<sup>431</sup> *Ibid.*

<sup>432</sup> *Ibid.*

<sup>433</sup> Jean-Marie Vauchez – « Evaluer l'action éducative ? » - <http://www.psychasoc.com>

<sup>434</sup> ou encore « à l'heure où la modernité entraîne sans vergogne l'humain dans les illusions de la technicité idéalisée, de la marchandisation débridée, de l'évaluation trompeuse, de l'efficacité immédiate... » - Jean Marie HOBET - Educateur Spécialisé : un métier de « indifférence à l'un différent » - <http://www.psychasoc.com>

<sup>435</sup> Jean Christophe Vilatte - Le complexe d'évaluation - Laboratoire Culture et Communication – Université d'Avignon - [www.lmac-mp.fr](http://www.lmac-mp.fr)

cohérence et sens à l'action et sécurité pour l'agir professionnel<sup>436</sup>, face à l'avènement des réformes en énonçant que « *chaque communauté repose sur un savoir partagé, c'est une composante de son identité (...), le savoir se présentant généralement comme une valeur collective* »<sup>437</sup>.

Au-delà des difficultés d'organisation et d'enjeux institutionnels internes que nous aborderons plus bas, nous pourrions alors conjecturer que la résistance ou la carence de volonté d'acquérir ces nouveaux savoirs rencontre, pour nombre de professionnels une défiance de perte d'identité et de culture.

La question se pose alors, comme nous l'avons exposé plus haut, de l'accompagnement des acteurs à ces nouveaux savoirs, au sens, selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, d'une construction mentale pour une collectivité acquise par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience, notamment celui de l'évaluation prescrit par la réforme, au-delà des formations déjà mises en places. En effet, nous devons une nouvelle fois retenir que « *l'acquisition d'un savoir véritable suppose un processus continu d'assimilation et d'organisation de connaissances par le sujet concerné, qui s'oppose à une simple accumulation et rétention hors de toute volonté d'application* »<sup>438</sup>, pour penser autre forme de transmission ou un partage des savoirs entre les acteurs, en s'appuyant sur ce qu'affirme John Ward autour d'une culture de l'évaluation, dont toutes les institutions dans leur globalité devraient être concernées, mais aussi d'ajouter que « *pour accepter et assumer cette responsabilité, il est souhaitable que les professionnels soient familiarisés avec des démarches d'évaluation générale* »<sup>439</sup>.

---

<sup>436</sup> Berta Granja – « Assistant Social – Identité et Savoir » 3<sup>ème</sup> congrès de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale – 2009 -<http://www.aifris.org>

<sup>437</sup> Ferdinand Ngoungoulou « S'informer et communiquer: L'apprentissage documentaire au CDI ... » - Broché - L'Harmattan -2012 (page 31)

<sup>438</sup> Audrey Mazuy – « Internet et ses applications ont-ils modifié nos rapports aux savoirs et aux connaissances ? » - Master 2 Gestion éditoriale et communication, université Lyon 2 Bron - <http://audreymazuy.free.fr>

<sup>439</sup> John Ward – Guide du site qualifiant » - Presses de l'EHESP- Rennes 2011 (Page 45)

### 3.2.3 La réforme : des organisations innovantes pour une alternance partenariale<sup>440</sup>

« Comme pour l'alternance, il ne suffit pas d'affirmer que partenariat il y a, pour que cela soit effectif »<sup>441</sup>

Toute réforme conduit à construire de nouvelles organisations, tant au niveau conceptuel que structurel. Ainsi, Eugène Henriquez définit la construction des organisations comme des armatures structurelles qui doivent « *se cristalliser en une certaine culture envisagée (...), en attribution de place, en attentes de rôles, en des conduites plus ou moins stabilisées, en des habitudes de pensée et d'action devant faciliter l'édification d'une œuvre collective* »<sup>442</sup>.

La réforme des formations du travail social initiée, comme nous l'avons explicité dans la première partie de notre travail, par la loi française 2002-73 de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et la mise en œuvre de la Validation des acquis de l'expérience dans les professions paramédicales et du travail social, a été concrétisée pour la première fois dans le Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession d'assistant du service social, suivi de l'Arrêté du 29 juin 2004 modifié par Arrêté du 20 octobre 2008, relatif au diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social, en apportant officiellement les nouvelles mesures et modalités pédagogiques et organisationnelles de formation et de certification des diplômes, et en déclinant les nouvelles références de compétence, de référentiels, et d'alternance partenariale à partir de la mise en œuvre de sites qualifiants, ouvrant aux réformes de l'ensemble des autres métiers du travail social dont les Moniteurs Educateurs en 2007. Si le Livre Blanc publié par l'AFORTS et le GNI<sup>443</sup> vient stipuler que les réformes des formations, la logique des compétences et la mise en place des sites qualifiants font que le secteur se trouve dans un changement de modèle, nous avons pu cependant observer, au regard de l'analyse de nos données, combien ces nouvelles organisations peinaient à se concevoir et à se construire, tant les textes officiels ne disent en rien, selon Jean Clénet, de toute la complexité qu'elles engendrent<sup>444</sup> et qu'elles révèlent en termes d'enjeux, particulièrement de pouvoir, de disparités, de difficultés. Pour reprendre Eugène Henriquez, même si les textes définissent

---

<sup>440</sup> Roland Fontenau définit l'alternance partenariale comme allant plus loin que l'alternance intégrative (« étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, à partir d'un travail réflexif sur l'expérience » selon Jean-Claude Gimonet), puisqu'elle engage les partenaires à créer une autre logique formative à partir d'un réel projet reconnu par les partenaires. (Marc Fourdrignier – « L'accueil des stagiaires dans le secteur social » – Editions ASH – 2010 Paris)

<sup>441</sup> *Ibid.*

<sup>442</sup> Eugène Henriquez – « L'organisation en analyse » - Puf – 4<sup>ème</sup> édition 2003 (page 35)

<sup>443</sup> AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf) (Cf. Annexe 7)

<sup>444</sup> Jean Clénet – « L'ingénierie des formations en alternance » - L'Harmattan – Paris 2002 (page 150)

aux acteurs la direction à emprunter, ils n'en spécifient ni la « *culture envisagée* », ni les conditions concrètes d'attribution des places et des rôles des acteurs. Ainsi, ces organisations sont à créer de toutes pièces en s'appliquant sur un triptyque<sup>445</sup> : les sites qualifiants, les établissements de formation, le partenariat entre les deux acteurs (en n'omettant jamais d'inclure nécessairement l'acteur principal de sa propre professionnalisation : le stagiaire lui-même).

En ce qui concerne les sites qualifiants, nous avons relevé dans l'analyse des données, une profonde disparité dans leur construction, liée, en partie, comme nous l'avons exposé ci-dessus, à un écart encore important de connaissances et d'acceptation de la réforme par les sites concernés, dont John Ward explicite comment « *les résistances à ce processus de modernisation ont été constatées à de nombreuses occasions (...) un processus peu compatible avec les valeurs du travail social (...) et un rejet de toute méthode de gestion des ressources humaines inspirées du monde de l'entreprise* »<sup>446</sup>. En continuant de nous appuyer sur les travaux d'Eugène Enriquez, nous pouvons aussi comprendre la difficulté, pour nombre de terrains à entrer dans une nouvelle et encore autre réforme : « *les institutions se présentent toujours directement comme reproductrices, visant à faire durer, à reproduire les mêmes hommes et les mêmes comportements suivant une forme donnée une fois* »<sup>447</sup>.

Si les textes de la réforme introduisent la notion d'organisation professionnalisante, d'organisation apprenante, nous avons aussi observé que nombre de cadres ne s'était pas saisi de la réforme et n'insufflait que peu de mobilisation autour de ces changements dans les institutions. Aussi s'avère-t-il, à l'écoute des locuteurs, que l'organisation nouvelle préconisée par la réforme en termes de sites qualifiants ne pouvait se faire sans une réelle volonté institutionnelle relayée par les dirigeants de l'organisation. Une nouvelle fois les apports du Livre Blanc attestent notre observation en précisant que « *l'encadrement qui prend une place croissante dans le processus de production des compétences professionnelles, méconnaît le plus souvent les réformes ; il ne s'est pas saisi suffisamment des référentiels métiers, alors qu'il ne s'agit pas uniquement de réforme des contenus de formations* »<sup>448</sup>.

---

<sup>445</sup> Plan, projet, programme qui comporte trois parties – Larousse.fr

<sup>446</sup> John Ward – Guide du site qualifiant – Presses de l'EHESP- Rennes 2011 (Page 36)

<sup>447</sup> Eugène Enriquez – « L'organisation en analyse » - Puf – 4<sup>ème</sup> édition 2003 (page 79)

<sup>448</sup> AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

John Ward le rappelle, même les sites qualifiants sont une sorte d'idéal, voir une utopie, il peuvent produire une organisation du travail capable de générer ses propres savoirs et favoriser le développement de chaque participant, reste aux dirigeants d'en montrer, en premier lieu, une détermination, et d'en promouvoir l'émergence. A cela, nous avons pu identifier au sein de nombreux sites qualifiants, les manifestations probantes d'enjeux de pouvoir entre les professionnels et particulièrement entre les cadres et les tuteurs référents. Si le rôle des référents et des formateurs de sites qualifiants ont été précisés dans la Circulaire du 31 décembre 2008 relatif aux Assistants de Service Social<sup>449</sup>, nous observons comment ce nouveau rôle dans les institutions révèle des enjeux institutionnels internes à même de provoquer une forme de désaveu de la fonction de tuteur alors que « *de manière tout à fait légitime, les professionnels qui acceptent de s'investir dans la formation de stagiaires espèrent recevoir reconnaissance et enrichissement pour eux-mêmes au travers de cette expérience* »<sup>450</sup>. L'organisation du site qualifiant doit alors nécessairement « *déterminer les rôles à l'intérieur de l'institution* »<sup>451</sup>. Nous comprenons ainsi que tant que les enjeux internes n'ont pas été contenus, il s'avère extrêmement difficile de pouvoir s'engager dans une réelle construction du site qualifiant, et par extension, dans une autre organisation l'englobant : le partenariat.

En ce qui concerne les établissements de formation, l'analyse de nos données est venue révéler une réelle dissemblance entre eux sur un même territoire, tant dans les savoirs et les discours tenus sur les éléments constitutifs de la réforme que dans sa mise en oeuvre en collaboration avec les sites qualifiants. La désignation de concurrences entre eux, évoquées par les locuteurs se dévoile même. Michel Hochard vient soutenir ce vocable : « *les centres de formation en travail social (...) vont entrer désormais sur un marché concurrentiel régional de la formation (...), c'est bien leur avenir qui est mis en question, pour le moins leur relative indépendance acquise par le passé* »<sup>452</sup>. Cette concurrence alors observée pose problème dans la construction des partenariats avec des sites qualifiants, dans la mesure où, comme l'ont déclaré les locuteurs de notre étude, les discours et l'organisation de la réforme diffèrent d'un établissement à l'autre conduisant à une confusion pour les sites qualifiants. A cet effet de disparités, voire de concurrences constatées entre les

---

<sup>449</sup> John Ward – Guide du site qualifiant » - Presses de l'EHESP- Rennes 2011 (Page 57)

<sup>450</sup> *Ibid.* (page 43)

<sup>451</sup> *Ibid.* (page 57)

<sup>452</sup> Michel Hochard – « L'avenir des centres de formation en travail social », une nécessaire adaptation à la modernité ? – ERES/VST – Vie sociale et traitement 2006/3 n°91

établissements de formation en travail social, l'UNAFORIS<sup>453</sup> a adopté le 9 septembre 2011 un processus d'organisation et d'accompagnement d'une dynamique de structuration de la formation, au plan national et territorial, devant amener, dans un premier chantier, à la mise en place de plates-formes territoriales chargées notamment d'harmoniser les pratiques des établissements de formation adhérents, au regard des réformes, de mutualiser l'ingénierie pédagogique sur un territoire donné et de créer un réseau partenarial cohérents avec les sites qualifiants.

Enfin, en ce qui concerne le partenariat entre les deux acteurs de la formation et de la professionnalisation, nous comprenons, au regard des difficultés internes de chacune des deux organisations que nous venons d'exposer, qu'il soit, à ce jour, compliqué, dans nombres de situations, à se mettre en place de manière effective. Et pourtant, à partir des travaux de Michel Crozier et Ehrard Friedberg, André Geay vient opposer un élément important à notre affirmation dans cette construction partenariale, en « *l'idée fondamentale* » qu'une « *ingénierie de l'alternance est que les partenaires en présence ne résoudreont pas leur problème de manière isolée en faisant toujours plus du même, mais en faisant émerger de nouveaux systèmes d'action* »<sup>454</sup>, nous convoquant alors à réenvisager notre réflexion autour d'une co-construction des acteurs prenant en compte leurs difficultés internes comme éléments composants leurs liens.

Nous évoquons dans notre hypothèse de départ, une possible et actuelle dissymétrie des places des acteurs non-propice à une alternance partenariale. Au travers des données analysées de notre corpus, nous avons pu relevé que cette dissymétrie était en effet tangible, du fait d'un écart manifeste entre les acteurs, ce, en terme de connaissances, mais aussi d'investissement, de, et dans la reforme, comme nous l'avons présenté ci-dessus. Même si les locuteurs décrivent une place plus grande des sites qualifiants dans l'appareil de formation, au niveau conceptuel et organisationnel, ils confirment, en même temps, une dissymétrie conjoncturelle de places et de responsabilités, conférant encore aux établissements de formation, tout au moins dans la phase transitoire évoquée plus haut, une certaine forme de pouvoir. Les locuteurs le reconnaissent, les tuteurs l'évoquent même plus précisément en avouant s'en remettre souvent aux savoirs des établissements de formation, alors que les formateurs expriment, quant à eux, le souhait d'un rééquilibrage tel que Jean

---

<sup>453</sup> L'UNAFORIS, Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale, est une fédération créée par l'AFORTS (Association française des organismes de formation et de recherche en travail social) et le GNI. (Groupement national des instituts régionaux du travail social). L'UNAFORIS est aujourd'hui le réseau national unique des centres de formation - « *personne ne conteste la création un réseau, devenu nécessaire du fait des transformations de l'environnement et de la compétitivité accrue* » - Actualités sociales hebdomadaires -1er juillet 2011 n°2716

<sup>454</sup> André Geay – « L'école de l'Alternance » – Editions L'Harmattan – Paris 1998. (page 58)

Clenet le rappelle : « *l'alternance ne peut s'exercer que dans la capacité de partager le pouvoir, face à la tendance au repli* »<sup>455</sup>. Si nous avons objectivement constaté une disparité de place et de pouvoir entre les acteurs de la formation, au regard des données analysées, nous retenons, selon Christian Lenoir, que l'alternance partenariale « *repose sur le postulat d'une association à parité entre les acteurs de la formation* »<sup>456</sup>, et Marc Fourdrignier de rajouter : « *son développement s'effectue dans une logique de co-responsabilité* »<sup>457</sup>.

### 3.2.4 « De l'alternance au partenariat, une démarche co-construite »

*« Michel Crozier insiste sur l'intérêt de considérer le changement comme un problème, dans la mesure où il n'est pas naturel, et de le comprendre comme un processus de création collective. Il ne s'agit plus de décider des modifications, mais de lancer un processus qui implique coopération, négociation, réactions et qui met en jeu la capacité de groupes différents à travailler ensemble autrement dans une même action. »*<sup>458</sup>

A l'orée de notre recherche par une analyse des données recueillies productrice d'autres connaissances, nous abordons ce chapitre comme un retour sur notre question-problème<sup>459</sup> : celle d'une co-construction du partenariat pour mettre en œuvre une alternance intégrative de la formation des Moniteurs Educateurs.

Nous aurons ainsi mieux appréhendé, au cours de nos raisonnements successifs, que la réforme du travail social doit prendre le temps de son acceptation et de sa compréhension<sup>460</sup> par tous les acteurs, mais aussi le temps de sa construction, vers, et par de nouveaux paradigmes. Pour aider à ce changement, peut-être faudra-t-il que tous les acteurs engagés l'accompagnent, nous l'exposerons dans le dernier chapitre de ce document

---

<sup>455</sup> Jean Clénet – « L'ingénierie des formations en alternance » - L'Harmattan – Paris 2002 (page 149)

<sup>456</sup> Marc Fourdrignier – « L'accueil des stagiaires dans le secteur social » – Editions ASH – 2010 Paris (page 29)

<sup>457</sup> *Ibid.*

<sup>458</sup> Abdessamed Dr Bengouffa - La problématique du changement : entre concepts et réalités - Diplôme de praticiens médical inspecteur 2005 - ENSP d'Alger - <http://www.memoireonline.com>

<sup>459</sup> Une question qui demeure présente et prégnante dans notre pratique, en tant que formateur de tuteurs référents, mais aussi intervenant en intra site qualifiant

<sup>460</sup> Pouvant se traduire, notamment, chez certains groupes et individus, par des processus divers de résistance. Corinne Mérini explique d'ailleurs dans les Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 - Le partenariat : histoire et essai de définition, que « les résistances au partenariat proviennent souvent moins de la remise en question des pratiques que du questionnement des identités qu'une telle démarche peut susciter »

sous forme de préconisations. Comme nous l'avons analysé, des réorganisations internes, singulières et adaptées à chaque problématique des sites qualifiants, comme des établissements de formation, devront sans aucun doute s'opérer pour participer au projet global d'une nouvelle logique de formation et de professionnalisation.

Mais après cette phase transitoire, la question de la mise en oeuvre du partenariat restera la même : quelles sont les conditions d'un partenariat co-construit entre les établissements de formation et les sites qualifiants pour accompagner les stagiaires Moniteurs Educateurs<sup>461</sup> à construire les compétences attendues par le métier visé ?

Nous rappelons alors comment Gérard Malglaive explique la notion d'alternance intégrative, comme elle est préconisée par les textes légaux de la formation du travail social : c'est « *une combinaison d'alternance inductive où est prise en compte l'expérience des étudiants pour illustrer les enseignements et, d'autre part, l'alternance déductive où la pratique est vue comme l'application du savoir* »<sup>462</sup>. C'est en ce sens qu'elle dépasse l'historique alternance juxtaposée « d'avant réforme », souvent synonyme de peu de « *liaison entre les acteurs, ni sur le plan organisationnel, ni sur le plan opérationnel (...) et constituée d'une succession de durées et de lieux. Le seul lien existant est un lien institutionnel* »<sup>463</sup>. Alternance juxtaposée, où la place des établissements de formation était centrale<sup>464</sup>, relayant souvent les terrains de stage, comme l'explique Marc Fourdrignier<sup>465</sup> à des fonctions de sous-traitants ou de prestataires de service.

Il caractérise ensuite l'alternance intégrative, ayant pour objectif nodal le développement de compétences, notamment par « *une stratégie globale de formation, reconnaissant à chaque acteur son rôle, mettant en lien les formes spécifiques de construction des connaissances et l'interactivité des temps de formation école-stage, nécessitant une coopération enseignants-formateurs de terrain et un référentiel de compétences, et visant l'acquisition progressive de compétences (...)* » et « *un dispositif d'évaluation en cours de formation impliquant tous les acteurs (...) et valorisant les acquis professionnels en*

---

<sup>461</sup> Et par extension, tous les stagiaires en travail social

<sup>462</sup> Gérard Malglaive - Alternance et compétences, In Cahiers Pédagogiques, n° 320

<sup>463</sup> La Lettre du CEDIP - En lignes n° 13 - avril 2000

<sup>464</sup> A cet effet, le vocable « centre de formation » (sémantiquement « milieu » de la formation) tend à laisser place aux termes organisme, établissement, ou institut de formation.

<sup>465</sup> Marc Fourdrignier - *A la recherche du site qualifiant ... Un outil de professionnalisation des travailleurs sociaux* - Centres de formations et sites qualifiants : quelles conditions pour un partenariat effectif ? - I.R.T.S. de Franche Comté, Besançon, 8 décembre 2011

*situation de travail* »<sup>466</sup>. Ainsi, le dispositif par l'alternance intégrative doit permettre une réelle mise en interaction des savoirs théoriques et des savoirs pratiques sur les deux lieux de formation, en s'adossant à une approche nécessairement réflexive<sup>467</sup>, puisque pouvant produire une conscientisation chez l'apprenant de la mobilisation de savoirs constitutifs de la construction des compétences visées.

« *L'alternance est un partenariat d'acteurs* »<sup>468</sup>. Nous comprenons alors bien les enjeux, pour développer et adapter ce support à la construction des compétences visées par les référentiels de formation, de compétences et de certification, de la mise en œuvre d'une nouvelle forme de collaboration, plus étroite et construite entre les deux acteurs de l'accompagnement du stagiaire à sa professionnalisation.

Pour qu'il y ait alternance intégrative, il doit y avoir partenariat entre les acteurs<sup>469</sup>.

Pour que les stagiaires Moniteurs Educateurs puissent construire les compétences de leur profession, ils doivent expérimenter une pratique dans des situations concrètes de travail, propices à mobiliser des savoirs<sup>470</sup> :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre)<sup>471</sup>,

et à même d'engager un réel travail réflexif pour un apprentissage efficient.

---

<sup>466</sup> Gérard Malglaive -Alternance et compétences, In Cahiers Pédagogiques, n° 320

<sup>467</sup> « Une réflexion avant, durant l'action et après l'action, une régulation de la conduite en temps réel, une anticipation des situations ou leur analyse dans l'après-coup » (Philippe Perrenoud - Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation - In Cahiers Pédagogiques, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45)

<sup>468</sup> André Geay – L'école de l'alternance - L'Harmattan – Paris 1998 (page 58)

<sup>469</sup> Les Décrets, Arrêtés et Circulaires d'application des diplômes du travail social réformés (pour les Moniteurs Educateurs : Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur et de l'Arrêté du 20 juin 2007, relatif au Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur, circulaire interministerielle du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé et du Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur) énoncent clairement la notion de « lien de partenariat » entre les établissements de formation et les sites qualifiants, appellation d'ailleurs nouvelle des terrains de stage signifiant leur nouvelle place dans l'appareil formatif, mais aussi et surtout certificatif.

<sup>470</sup> Issus, pour partie, de l'enseignement et du travail réflexif en établissement de formation, pour une autre, des accompagnements et transmissions des tuteurs durant le stage, et enfin, d'expérimentations propres progressivement conscientisées par le stagiaire lui-même, par et dans sa pratique.

<sup>471</sup> Guy Le Boterf - Compétence et navigation professionnelle - Editions d'organisation – Paris 1997. Pour Guy le Boterf, « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données* ».

Aux regards croisés par les acteurs d'une compréhension fine d'indicateurs génériques, mais aussi spécifiques à la réalité des lieux de pratiques, des compétences à acquérir, puis à certifier, ces types de situations doivent être pensés, repérés, proposés aux stagiaires, dans le quotidien professionnel<sup>472</sup>, et réinterrogés de manière réflexive, notamment en établissement de formation<sup>473</sup>. C'est ici même que le partenariat entre les deux acteurs de la professionnalisation prend racine et sens : une co-construction d'un nouvel appareil<sup>474</sup> de formation, dans une alternance intégrative, où chacun reconnaît la place de l'autre, dans une synergie productrice des supports contribuant, pour les stagiaires, à la construction de leurs compétences. La question de l'évaluation et de la certification des compétences<sup>475</sup> par les terrains de pratique eux-mêmes est à prendre en compte particulièrement dans ce nouveau modèle de collaboration. Hervé Thomas explique ainsi : « *la question de l'évaluation nécessite d'une part, un travail en amont permettant de définir les objectifs à atteindre lors de la formation (...), ceci n'étant pas toujours explicitée* »<sup>476</sup>.

Or, comme nous l'avions perçu en projetant notre recherche, puis observé dans notre analyse, la mise en œuvre du partenariat entre les acteurs de la professionnalisation, comme élément nécessaire à l'alternance intégrative, aura rencontré, depuis la réforme des points de butée. Points d'achoppement, liés par le système qu'elle induit, structurels puisque touchant les organisations distinctement et globalement, théoriques puisqu'elle bouscule les savoirs et les paradigmes historiquement assimilés, culturels, en ce sens qu'elle questionne, comme nous avons pu le comprendre, les identités professionnelles, les habitus<sup>477</sup> oserions-nous avancer.

Ce n'est qu'après avoir pris conscience, par le travail d'explicitation de notre raisonnement, de ces phénomènes, en les combinant à une approche théorisée des notions d'alternance et de partenariat, que nous pouvons revenir sur les dispositions nécessaires à

---

<sup>472</sup> Le coeur du métier du Moniteur Educateur est le quotidien (Philippe Gaberan, Patrick Perrard – « Moniteur Educateur, un professionnel du quotidien » – Erès Trames – Ramonville 2007)

<sup>473</sup> Au moins dans un premier temps d'apprentissage, puis que la réflexivité doit aussi, à terme, s'exercer dans l'action.

<sup>474</sup> Assemblage de pièces destinées à fonctionner ensemble, ensemble d'éléments concourant à une fonction – Larousse.fr

<sup>475</sup> Dans le cadre de la formation des Moniteurs Educateurs, les sites qualifiants sont amenés à évaluer trois compétences sur le terrain : «DC1 « Animer la vie quotidienne », « Concevoir et mener des activités de groupe » et DC3 « S'inscrire dans un travail d'équipe », et à évaluer un parcours de stage, faisant partie des documents constitutifs d'un dossier support à la certification du DC2.

<sup>476</sup> Hervé Thomas in « la formation par l'alternance » sous la direction de Jean-Yves GUINARD- L'Harmattan Paris 2003

<sup>477</sup> « l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences. » (Pierre Bourdieu - Esquisse d'une théorie de la pratique – Edition Seuil – Paris février 2000)

une réelle mise en oeuvre pratique et philosophique<sup>478</sup> du partenariat. En effet, nous comprenons, à cet instant que ce n'est qu'à cette condition ultime d'appréhension et de compréhension globale, que nous pourrions agir, par notre pratique mieux étayée, sur notre problème.

Car, pour que le partenariat entre les acteurs de la formation soit une véritable co-construction dans l'intérêt d'une professionnalisation des futurs travailleurs Moniteurs Educateurs, adaptée aux mutations sociétales, et à une nouvelle réalité de l'intervention sociale, encore faut-il l'appréhender rigoureusement.

Pour Guy Pelletier, le partenariat est une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'informations ou de ressources. Pour Corinne Mérini, il est un mode particulier d'organisation venant solidariser des acteurs différents « *autour de ce qui fait problème dans une situation donnée* »<sup>479</sup>, et devant permettre l'édification de communautés sur la base des différences de chacun. En effet, dans cette organisation, chacun doit détenir des compétences (au sens de « savoir faire », mais aussi au sens de « pouvoir et légitimité à agir ») et des positions différentes pour créer la dynamique propre à la visée du partenariat.

Tout d'abord, le partenariat, basé sur des principes d'égalité, d'autonomie, de liberté d'actions, et de coopération entre les acteurs partenaires, doit répondre à une logique et aux besoins de l'action, et faire émerger chez chacun des acteurs une source d'intérêt.

Ainsi, Guy Pelletier rappelle que « *le partenariat n'est possible que si chaque partie y trouve son avantage* »<sup>480</sup>.

Ensuite, le partenariat doit nécessairement s'inscrire dans une démarche de projet clarifié, explicite et formalisé entre les acteurs (afin notamment de « *réduire les ambiguïtés et leurs corollaires* »<sup>481</sup> comme les résistances et les conflits). Pour compléter ce point, nous nous appuyons sur la citation de Corinne Mérini : « *Le partenariat pousse chacun à faire un pas de côté par rapport à ce qui fonde son identité professionnelle et à ce qui lui semble prioritaire, c'est ce qui permet d'ailleurs de créer de nouvelles formes de réponses aux*

---

<sup>478</sup> au sens de spéculatif (qui se fonde sur la théorie et qui a pour objet la connaissance)

<sup>479</sup> Corinne Mérini explique d'ailleurs dans les Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 - Le partenariat : histoire et essai de définition

<sup>480</sup> *Ibid.*

<sup>481</sup> *Ibid.*

*problèmes (...) cela n'est possible que si chacun y trouve un intérêt* »<sup>482</sup>. Dans ce sens, le lien partenarial doit être officiellement décrit et annoncé. Cela suppose alors une réelle implication des acteurs dans la compréhension des attendus et des objectifs, voire dans une co-construction de ceux-ci.

Enfin, le partenariat, s'affiliant à un plan de réalisation et d'action précis, ouvrant si besoin à des procédures d'adaptations nécessaires, doit être vu comme un processus évolutif qui appelle alors à des évaluations continues et surtout concertées à partir de critères et d'indicateurs communs, portant sur les objectifs et non pas sur les intérêts distincts.

Ce dernier retour sur notre question-problème, éclairé par des apports complémentaires doit, à présent, pouvoir nous conduire, aux prismes des résultats de nos analyses, à proposer des préconisations dans le dernier chapitre de notre étude.

---

<sup>482</sup> Corinne Mérini explique d'ailleurs dans les Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 - Le partenariat : histoire et essai de définition

## CHAPITRE 3

### « Recherche et maïeutique<sup>483</sup>,

### pour quelles suites de la réforme du travail d'une place de praticien»

La recherche et la pratique ne sont pas  
« deux solitudes qui s'ignorent.  
*La recherche, la pratique et l'innovation (...)*  
*ne peuvent, ni ne doivent se concevoir isolément.*  
*Les interfaces ou les échanges entre*  
*ces trois dimensions sont utiles et nécessaires »<sup>484</sup>*

#### 3.3.1. D'une recherche à une praxis<sup>485</sup>

Notre parcours de recherche, long, exigeant, parfois énigmatique, nous aura conduit, au détour de démarches réflexives<sup>486</sup> auxquelles il nous aura soumis, à rencontrer maintes difficultés, maintes doutes, maints chemins inattendus, comme autant de points d'achoppement<sup>487</sup> vers la construction d'une pensée scientifique, qu'il aura fallu dépasser pour parvenir à finaliser notre démarche.

Ce parcours nous aura contraint à accepter de basculer d'une possible subjectivité de praticien, parfois, malgré lui, englué dans ses certitudes et ses représentations, par un travail profond d'introspection, pour rechercher, autant que faire se peut, une autre réalité, fondée sur l'analyse d'un corpus dont nous reconnaissons humblement ses limites.

Une des difficultés les plus grandes dans ce parcours tortueux, aura été pour nous, d'adopter, tout au long de notre travail de recherche, une authentique posture de

---

<sup>483</sup> Pour Henri Desroche, la maïeutique, c'est, par la recherche-action d'un praticien avec le soutien de personnes ressources, le déclenchement progressif d'un désir de connaître, pour « accoucher », (le « daïmon » du *Théétète* de Platon) d'un savoir, « *la maïeutique comme art-et-métier d'un accouchement mental* » selon Platon (in *Vers une pensée humaine, critique d'hier pour aujourd'hui* - ismea.perroux.free.fr). Henri Desroche considère ainsi que la maïeutique repose sur l'acquisition/expression de trois savoirs : savoir savoir, savoir faire, savoir être. Pour lui, « *chacun possède une dimension singulière, originale, que la recherche-action doit contribuer à révéler* ». En 1992, il déclare à des étudiants du RHEPS : « *vous avez une certaine expérience de la vie, une certaine initiative (...), il y a un petit trésor en vous, il y a un petit dieu en vous, une petite fée espérance en vous. Mais elle est cachée, elle est occultée, elle est inhibée, elle est matraquée même par l'environnement. C'est à vous de la faire sortir (...)* ». Marly-Le-Roi 1992 – RHEPS (in *Henri Desroche et la recherche-action : l'avenir d'un héritage* - Christophe Vandernotte - 2006 (in M. Thiollent, *Pesquisa-acao e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*, Sao Paulo, Editions Edufscar - <http://www.repaira.fr/actualites/publications/cvandernotte-henri-desroche-et-la-recherche-action-l'avenir-d'un-heritage>)

<sup>484</sup> Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation - Avril 2005 – Conseil Supérieur de l'Éducation - Québec

<sup>485</sup> Le terme de *praxis* (courant en allemand, ne s'emploie en français que depuis peu) se rapporte d'abord à toute activité humaine et s'oppose à la théorie, alors considérée comme abstraite (2012, Encyclopædia Universalis <http://www.universalis.fr>)

<sup>486</sup> Posture qui consiste à soumettre à une analyse critique non seulement sa propre pratique scientifique (opérations, outils et postulats), mais également les conditions sociales de toute production intellectuelle (Sandrine Rui, « Réflexivité », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, août 2012. URL : <http://sociologie.revues.org/1584>)

<sup>487</sup> Pour reprendre le vocable du chapitre précédent, comme acception que nous avons attribuée aux difficultés rencontrées dans le processus de mise en œuvre de la réforme

chercheur<sup>488</sup>, la plus objective face à des connaissances ou des croyances implicites de notre praxis, pour accepter de découvrir ce que nous pensions déjà naïvement savoir. Il nous aura fallu, malgré les nombreux sentiments d'incertitude, être « *en prise avec des objets, des théories, des terrains, des corpus, des situations d'enquête (...) des manières de percevoir et de construire des objets, de les modéliser, de les analyser* » tout en pensant « *sa place dans la construction même de son travail* »<sup>489</sup>. Les « enchevêtrements ou intrications »<sup>490</sup> du praticien-chercheur n'auront jamais été aisés pour mener à terme ce travail de recherche.

Néanmoins, il nous aura permis, par un infléchissement, au sens de modification, de nos représentations premières signifiées dans notre hypothèse de départ, de pouvoir découvrir des réalités inattendues, pour modifier nos perceptions et nos conceptions, et pour produire des connaissances à même de remanier notre pratique de formateur dans le contexte de notre question.

Au delà de notre hypothèse partiellement validée, et au regard de l'analyse de nos données, nos découvertes, importantes, sont autant d'éléments signifiants pouvant « *être réinvestis au sein de son espace de travail habituel* »<sup>491</sup> :

- la réalité d'une résistance au changement, faisant appel à une démarche d'accompagnement face aux nouveaux paradigmes, nouvelles pratiques, nouvelles fonctions, nouvelles organisations qu'induit la réforme. Philippe Bernoux écrit à ce sujet que « *tout changement est accepté dans la mesure où l'acteur pense qu'il a des chances de gagner quelque chose et, en tout cas, sent qu'il maîtrise suffisamment les leviers et les conséquences du changement* »<sup>492</sup>, pour nous rappeler certainement le manque encore présent d'accompagnement formel des partenaires tuteurs et sites qualifiants.

La crainte de l'évaluation et de la certification, comme nouvelle responsabilité pour les tuteurs et sites qualifiants est l'une des résistances les plus manifestes dans notre étude. Daniel Dicquemare écrit ainsi : « *c'est un lieu commun de dire que le social*

---

<sup>488</sup> Un état, une disposition mentale, réfléchi, désaffectivé, autant que possible, pour mettre à distance les éléments de mon étude et rechercher objectivement des connaissances sur ceux-ci.

<sup>489</sup> La posture du chercheur en sciences humaines et sociales : une construction en équilibre entre réflexivité et contraintes ? », Appel à contribution, *Calenda*, Publié le mercredi 31 mars 2010, <http://calenda.org/200718>

<sup>490</sup> La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative - Catherine De Lavergne Université Paul Valéry – Montpellier III - [http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/Ann\\_Delavergne](http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/Ann_Delavergne)

<sup>491</sup> <http://recherche-action.fr/ressources/faq/>

<sup>492</sup> Philippe Bernoux – La sociologie des organisations- Editions du seuil – paris 1985 page 206

*ne se prête pas à la mesure et à la quantification (...) Ce refus d'évaluer a ses origines pour une part dans [la subjectivité spécifique du travail social<sup>493</sup>] (...) Le peu d'exigences de résultats demandé pendant longtemps n'a pas incité non plus à cette démarche »<sup>494</sup>. Elle apparaît ici comme une forme de mutation culturelle, ou ressentie comme telle par les travailleurs sociaux, comme nous avons pu l'expliquer dans le second chapitre de cette dernière partie, et qui peut conduire, momentanément, au maintien à une place « d'avant réforme », ou encore à la soumission des sites qualifiants, sous l'aspect supposé de bénéfices secondaires, vis-à-vis des établissements de formation.*

Il s'agit alors ici, d'une prise de conscience du phénomène que nous croyions connaître dans son concept théorique, mais dont nous n'avions étonnement pas envisagé dans ce contexte précis. C'est ici même d'ailleurs que nous repérons toute la difficulté d'un patricien chercheur, celle d'une profonde mise à distance des objets à l'épreuve d'une étude, ou de nos représentations sur ces objets, influencées par nos pratiques.

- L'autre réalité d'une nécessaire réorganisation au sein des établissements professionnels, face aux nouvelles modalités induites par la réforme, pour accéder à la construction du site qualifiant, que nous pourrions lier, en partie, à la question de la résistance au changement précitée. En effet, nous avons pu comprendre que l'arrivée de nouvelles fonctions et compétences de tuteurs pouvaient engendrer des enjeux de place et de pouvoir, internes aux établissements. Mais aussi que la méconnaissance ou le manque de volonté des cadres à s'engager dans, quelques en soient les raisons, ce dispositif global freinait indéniablement le processus de changement.
  
- L'harmonisation des établissements de formation autour de la réforme.  
Comme nous le présentions au premier chapitre de notre première partie de ce travail, la région Rhône Alpes comporte sept établissements de formation de

---

<sup>493</sup> " *Le travail social est une relation d'aide. Ce qui se joue dans la relation est inestimable, et ce n'est pas mesurable.* " (Les travailleurs sociaux, Jacques Ion et Bertrand Ravon, coll. Repères - La Découverte - Paris 2005)

<sup>494</sup> Daniel Dicquemare – « La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu » - Les Cahiers de l'Actif - N°292/293 81

Moniteurs Educateurs<sup>495</sup> (l'IREIS comprenant 3 établissements<sup>496</sup>), formant près de 420 élèves Moniteurs Educateurs par an.

Or, malgré le fait qu'ils soient regroupés, notamment au sein du réseau national UNAFORIS, mais aussi autour d'une collaboration régionale d'harmonisation des pratiques, et qu'ils mettent à disposition des formateurs au Groupement Régional des Partenaires Rhône Alpes pour la formation de tuteurs référents, maîtres d'apprentissage et référents professionnels de site qualifiant, les résultats de notre étude viennent révéler une tangible disparité entre eux autour des questions de modalités de suivi et de certifications des stagiaires, mettant, semble-t-il à mal les sites qualifiants en lien avec plusieurs d'entre eux, dans leur assimilation progressive de la réforme.

Le but de la recherche-action est de « résoudre des problèmes concrets à partir de connaissances inédites transférables dans l'expérience professionnelle »<sup>497</sup>.

Notre entrée dans une démarche de connaissances par la mise à distance et la tentative d'objectivation des objets d'étude, puis la conscientisation de savoirs nouveaux, nous conduit, à présent, à rebasculer, comme une boucle qui se referme, de la recherche à la praxis, dans le sens, ou, en s'appuyant sur ces nouvelles données, nous pouvons envisager des conversions dans cette praxis.

C'est tout l'enjeu de nos propositions de préconisations.

---

<sup>495</sup> L'Institut Saint Laurent, l'ARFRIPS, l'ADEA, l'IFTS, le Lycée professionnel St Emennond, le Lycée professionnel Notre Dame à Privas et l'IREIS)

<sup>496</sup> L'IREIS Loire, l'IREIS Savoie et l'IREIS Haute Savoie

<sup>497</sup> Patrick Robo, ancien chargé de mission pour la formation de formateurs à l'IUFM de l'Académie de Montpellier - <http://probo.free.fr/>

### 3.3.2 Une praxis pour quels changements porteurs de sens, ou quelles actions et préconisations

#### ➤ Informer sur la réforme

La réforme de la formation du travail social a aujourd'hui 9 ans, 6 ans pour le DEME. Or, les résultats de notre analyse, croisés aux constats issus de notre pratique de formateur, montrent que, malgré l'âge de la réforme, les connaissances sur celle-ci restent moyennement faibles, tout au moins sur le territoire de notre recherche.

Il nous faut à présent co-élaborer, avec les terrains ayant déjà formé des tuteurs référents, et déjà organisés en site qualifiant, des modalités nouvelles<sup>498</sup> d'explicitation de la réforme, de ses effets, de ses intérêts, aux 1027 ESMS<sup>499</sup> de la région<sup>500</sup>.

Pour réellement co-construire un partenariat à la symétrie de places et de responsabilités, il nous paraît aujourd'hui nécessaire de partager les tâches du projet de formation des travailleurs sociaux par l'alternance intégrative, avec les partenaires déjà existants. Une première expérience a déjà été tentée à l'échelle régionale, par le biais d'une journée d'étude sur le tutorat et la formation en site qualifiant en ESMS, organisée par le Groupement Régional pour la formation des tuteurs, en 9 novembre 2012, et co-animée par des cadres et tuteurs de sites qualifiants. Ce type de mesure doit aujourd'hui être relayé régulièrement sur les lieux de formation<sup>501</sup>. Il peut être un des premiers leviers à l'accompagnement au changement, par une information détaillée, à même d'atténuer les carences de connaissances de la réforme par les terrains et les professionnels. Les orientations pour les formations sociales 2011-2013<sup>502</sup> préconisent, à cet effet, un travail de mise en réseau<sup>503</sup> des acteurs : « *Mettre en pratique les principes de co-construction et de co-responsabilité qui sous-tendent l'alternance intégrative nécessite que, au niveau d'un territoire, les acteurs réfléchissent et travaillent en réseau pour exprimer les attentes*

---

<sup>498</sup> Dès 2006, la branche professionnelle du secteur social et médico-social, par son OPCA UNIFAF et la DRJSCS ont mis en place des modalités d'informations sur la réforme de la formation des travailleurs sociaux en direction des partenaires employeurs et terrains de stage.

Au lendemain de la réforme du DEME en 2007, l'ensemble des établissements de formation de la région Rhône Alpes a aussi organisé des réunions d'informations à l'attention des partenaires terrains de stage.

Les premières formations réformées, croisées avec les premières formations de tuteurs référents, financées par UNIFAF et de référents professionnels, financées par la DRJSCS ont permis d'élargir la diffusion informative de la réforme.

<sup>499</sup> Etablissements sociaux et médico-sociaux.

<sup>500</sup> Sources : DRJSCS, ARS et Annuaire sanitaire (<http://www.sanitaire-social.com>)

<sup>501</sup> « Pour relayer et élargir cette dynamique, et promouvoir des nouvelles pratiques, la plupart des centres de formation ont organisé, à l'attention de leurs partenaires des journées de rencontre associant la formule de conférence/débat, et celle du travail d'ateliers » (« La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social » - Rapport du CEREQ Novembre 2012)

<sup>502</sup> [http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/formations\\_sociales\\_WEB.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/formations_sociales_WEB.pdf)

<sup>503</sup> Le réseau étant considéré comme « un outil organisationnel au service du partenariat » (Régis Dumont in « Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale » - Dunod – paris 2003)

*réci-proque, échanger sur leurs pratiques, trouver des réponses à leurs interrogations. Les établissements de formation ont un rôle déterminant pour soutenir ces réseaux. »*

➤ **Accompagner au changement**

Notre recherche nous conduit à conscientiser la réalité d'une forme de résistance au changement qu'implique le réforme de la formation du travail social.

Nous devons alors participer, de notre place, à un accompagnement au changement, en reconnaissant les résistances des acteurs comme un processus et non comme un unique effet négatif : *« la résistance ne doit pas être comprise comme une simple inertie mise en travers d'une évolution, mais comme une phase de maturation nécessaire dont on ne peut faire l'économie »*<sup>504</sup>. Il s'agit certainement, tout d'abord, de trouver appui sur les responsables, employeurs et cadres hiérarchiques des ESMS, comme étant susceptibles de détenir et d'activer le pouvoir d'accompagner la réforme de la formation au sein même de leur établissement : *« la direction doit incarner la nécessité de changer et le sens du changement voulu »*<sup>505</sup>. Nous avons sans aucun doute à mieux communiquer avec eux, et à les engager dans un projet de co-construction des objectifs d'un partenariat nouveau, porteur d'intérêt pour chacun des acteurs. Pour ce faire, nous avons, même si cela se fait déjà, à leur proposer des collaborations plus formelles et étroites, *« des contributions formatives des professionnels et leur intégration d'un domaine de formation dispensée en centre de formation (...) comme intervenants dans les cours disciplinaires ou méthodologiques, dans des guidance de travaux d'étudiants (...), en collaboration directe avec les formateurs permanents »*, dans une interpénétration de la connaissance et de l'expérience, entre établissement de formation et représentants des terrains de pratique, mais aussi aux différentes instances de construction, d'ingénierie et d'évaluation de l'appareil de formation, dont les Conseils techniques pédagogiques en sont les plus importants, avec la présence et participation des tutelles, décideurs et financeurs. Le projet pour l'alternance dans les formations sociales du Livre Blanc de l'AFORTS et du GNI donne le sens de cette perspective : *« co-construire des expériences pédagogiques innovantes permettant d'enrichir, de donner plus de corps au principe d'alternance*

---

<sup>504</sup> Conduire et accompagner les changements – la lettre du CEDIP – En lignes n°33 – Octobre 2005

<sup>505</sup> *Ibid.*

*intégrative, passer de la formation in-vitro à la formation in-vivo ou de l'accueil des stagiaires à la formation des stagiaires* »<sup>506</sup>.

➤ **Former les professionnels et sites qualifiants à la réforme**

Accompagner au changement doit aussi pouvoir se faire par la poursuite des formations de tuteurs et de référents professionnels<sup>507</sup>. Ces formations doivent aujourd'hui tenter d'y intégrer des tuteurs validés, et des cadres d'ESMS, dans la co-construction des séquences de formation. A cet effet, la transmission des savoirs constitutifs de la réforme doit pouvoir s'appuyer sur une didactique particulière, de type constructiviste interactif<sup>508</sup>, où les intervenants, formateurs ou tuteurs validés composent leurs séquences, entre savoirs théoriques et travaux de groupe pour une réelle co-construction des connaissances à intégrer, et des outils à élaborer. Par cela, il s'agit, en effet, de former les futurs tuteurs, en les soumettant le moins possible à une autorité supposée des formateurs et aux savoirs nouveaux, en réinjectant une forme de symétrie dans une logique de co-compréhension, co-réflexion et de co-élaboration des nouvelles données de la formation. La question-problème de l'évaluation formative, sommative et/ou certificative doit prendre une place centrale dans cette formation.

Cependant, comme, nous l'avons vu lors de notre recherche, la formation de tuteurs n'est pas satisfaisante pour soutenir le processus de réforme.

En effet, nous observons que si les tuteurs n'ont pas de pouvoir suffisant dans l'organisation, ils ne peuvent pas réellement agir sur celle-ci, se retrouvant alors souvent esseulés dans leurs tâches. Nous préconisons alors aussi la poursuite des accompagnements à la construction de sites qualifiants en intra.

A ce jour, le Groupement Régional pour la formation des tuteurs a déjà accompagné une vingtaine d'ESMS dans cette démarche. Cependant, si l'on compare ce résultat au nombre

---

<sup>506</sup> « L'appareil de formation en travail social dans son ensemble a opté pour l'alternance intégrative, de préférence aux formes classiques »- AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

<sup>507</sup> Depuis 2006, le Groupement régional Rhône Alpes pour la formation des tuteurs a formé 706 tuteurs sur le territoire de la région (Sources de 2006 à 2011 : « *la mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social* » - Rapport du CEREQ Novembre 2012 – Sources de 2011 à 2013 : Institut Saint Laurent, pilote du Groupement régional Rhône Alpes pour la formation des tuteurs), pour les structures publiques, le CNFPT de Lyon a formé 138 tuteurs (Source : « *la mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social* » - Rapport du CEREQ Novembre 2012) A ces formations, il faut ajouter 550 référents professionnels formés sur un financement DRJSCS.

Soit au total : 1394 professionnels formés à ce jour au tutorat en région Rhône Alpes.

<sup>508</sup> L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure (<http://www.ph-ludwigsburg.de>)

d'ESMS dans la région Rhône Alpes (1027), cela nous amène au chiffre très faible de 1,95 % de sites qualifiants accompagnés dans la région Rhône Alpes pour une organisation formelle de site qualifiant. Il nous faut continuer à communiquer sur cette action spécifique et efficiente, dont l'intégralité du coût pédagogique est encore financée par le DRJSCS, même si nous ne sommes pas certain de la reconduction des financements pour ces actions.

➤ **Former les Moniteurs Educateurs à la réforme**

La formation initiale des Moniteurs Educateurs, en tant que futurs professionnels, et futurs tuteurs doit s'axer sur une fondamentale explicitation du contexte de la réforme dans une mutation sociale et sociétale, où la formation professionnelle évolue. Les notions de compétence, de référentiel et d'alternance intégrative doivent être transmises, mais aussi co-élaborer avec les élèves en formation.

En effet, non seulement, le partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ne peut se mettre en œuvre qu'autour de stagiaires eux-mêmes acteurs principaux du dispositif, mais aussi, les stagiaires, futurs Moniteurs Educateurs, puis professionnels diplômés participent activement à la diffusion, la transmission et l'expérimentation des savoirs de la réforme auprès des ESMS.

Aussi, aurons-nous à soutenir que la formation de Moniteurs Educateurs ne doit pas se réduire à la formation à une profession mais aussi à devenir un réel acteur dans un monde du travail en évolution.

➤ **Continuer le projet d'harmonisation de la mise en œuvre de la réforme par l'ensemble des établissements de formation de Moniteurs Educateurs de la région**

Comme nous avons pu l'observer dans les résultats de notre analyse, il existe, ce qu'ont pu nommer les tuteurs locuteurs de notre enquête, une forme de concurrence entre les établissements de formation, peu propice à comprendre, intégrer et mettre en pratique les attendus de la réforme de la formation du travail social. Concurrence logiquement économique, lorsque plusieurs établissements de formation d'un même territoire, sont engagés dans les mêmes actions de formation, mais aussi, comme nous avons pu le comprendre, disparités dans la compréhension, l'interprétation et la mise en œuvre des éléments constitutifs de la réforme.

Cette dissemblance, qui pourrait être une richesse si les débats contradictoires permettaient d'ajuster cette mise en oeuvre au plus proche de l'esprit et des objectifs de la réforme, mais aussi des préoccupations des autres acteurs, est pourtant fortement ressenti par les tuteurs et/ou sites qualifiants, comme venant créer du doute, de l'incompréhension dans l'appropriation des nouvelles modalités et des nouveaux savoirs.

La réforme a initié un changement profond de paradigmes dans la formation des futurs professionnels, dans la manière de dispenser les savoirs, d'accompagner les élèves, de les évaluer, dans l'accueil en stage. Ce changement, venant aussi bousculer les pratiques des formateurs et des établissements de formation, doit aussi, au même titre que pour les terrains professionnels, être accompagnée. C'est pourquoi, nous préconisons le soutien au projet d'UNAFORIS de création de plates-formes régionales, à même de piloter « *les dispositifs de formation et d'apporter une offre de formation cohérente sur le territoire* »<sup>509</sup>, tant au niveau économique et que pédagogique, tout en préservant l'identité de chaque établissement « *gage de complémentarité et d'efficacité* »<sup>510</sup> au sein même des structures, l'harmonisation n'étant pas l'uniformisation.

Aussi en attendant les plates-formes régionales, les établissements de formation doivent continuer, comme elles le font déjà, à dynamiser les rencontres de formateurs par métier formé, sous la forme d'un lien de partenariat, pour poursuivre la co-construction d'une mise en oeuvre de la réforme susceptible d'être mieux assimilée, et avec moins de distorsion entre eux, par les terrains de stage partenaires. Nous pensons ainsi que les établissements de formation ont cette prérogative de donner aux partenaires le ton de nouvelles « *façons de s'y pendre* »<sup>511</sup> pour une nouvelle collaboration.

➤ **« Développer des démarches d'évaluation des pratiques d'alternance »<sup>512</sup>  
intégrative entre les partenaires**

Tout projet fait nécessairement faire appel à son évaluation.

---

<sup>509</sup> Rapport du Groupe « structuration-coordination »- UNAFORIS – Juillet 2010 ([http://www.unaforis.eu/presentation/documents\\_fondateurs/unaforis\\_rapport\\_groupe\\_structuration\\_coordination\\_valide\\_ca\\_060710.pdf](http://www.unaforis.eu/presentation/documents_fondateurs/unaforis_rapport_groupe_structuration_coordination_valide_ca_060710.pdf))

<sup>510</sup> *Ibid.*

<sup>511</sup> Guy Le Boterf - Évaluer les compétences - Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? – Education permanente n°135/1998.2

<sup>512</sup> « L'appareil de formation en travail social dans son ensemble a opté pour l'alternance intégrative, de préférence aux formes classiques »- AFORTS – GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc. 15 octobre 2010 [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance\\_151010.pdf](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf)

Or, dans une logique de co-construction de la mise en œuvre d'appareil de formation entre les deux acteurs de la formation et de la professionnalisation, nous pensons qu'il est temps que se mette en place, à l'échelle régionale, un processus d'évaluation partagée des pratiques d'alternance intégrative. Peut-être est-ce, tout d'abord, aux tutelles et financeurs que sont la DRJSCS, la branche professionnelle du secteur social et médico-social, le Conseil Régional et les OPCA de se saisir de cette action. Néanmoins, Les établissements de formation et les sites qualifiants ont aussi, à leur niveaux, sous quelque forme que ce soit, à s'engager dans cette démarche, s'ils veulent poursuivre, de manière efficace et collective, la co-construction des formations de futurs professionnels qui auront en charge, par leurs compétences acquises, d'accompagner les personnes vulnérables vers leur intérêt supérieur.

*« La recherche-action peut être définie comme recherche et action (Dick, 1998; Gill et Johnson, 1991; Gumesson, 1991), une recherche dans le but d'acquérir des connaissances sur le domaine étudié, une action dans le but mettre en oeuvre une transformation »<sup>513</sup>.*

C'est après avoir posé nos préconisations devant venir répondre à notre question-problème, celle d'un défaut avéré de lien de partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants, préconisations corroborées par les résultats de notre étude, et étayées par de nouvelles connaissances, que nous commençons à entrevoir l'ampleur d'une transformation de, et par notre pratique, mais aussi de, et pour une évolution de l'objet de notre question.

Mais cette recherche qui nous aura permis, une prise de recul nécessaire, et apporté un nouveau regard sur le problème que nous nous posions, vient, nous le croyons, à point nommé pour faire levier à notre engagement dans ce contexte.

A nous, aujourd'hui d'en relever, de notre place, le défi.

---

<sup>513</sup> Sergio Vasquez Bronfman- Facteurs de succès dans la mise en oeuvre de projets e-learning : une recherche-action - [www.aim2003.iut2.upmf-grenoble.fr](http://www.aim2003.iut2.upmf-grenoble.fr)

## **CONCLUSION GENERALE**

« *Toute certitude est par essence contradictoire avec la philosophie de la recherche* »<sup>514</sup>  
écrivions-nous en première ligne de l'introduction de ce document.

Ce travail, long, exigeant et souvent sinueux, nous aura profondément conduit, tout d'abord à l'éprouver, puis à le comprendre. Ce n'est qu'en avançant dans une volonté de rendre intelligible le problème que nous nous posions, que nous serons parvenu, non sans doutes, à opérer un pas de côté, et à appréhender une connaissance moins empreinte d'affectivité et d'évidence.

C'est une perception de départ qui est à l'origine de notre démarche de recherche, perception issue de notre pratique de formateur après d'élèves Moniteurs Educateurs, d'une difficulté pour les établissements de formation et les terrains de stage à mettre en action une relation de partenariat et une alternance intégrative autour de l'accompagnement formatif des stagiaires, initiées par les textes légaux de la réforme de la formation du travail social apparus dès 2004.

Car en effet, cette réforme profonde est venue énoncer la logique des compétences et de référentiels comme éléments centraux des parcours de professionnalisation, en transformant radicalement les dispositifs pédagogiques des formations, et en inscrivant les deux acteurs de la formation et de la professionnalisation que sont les établissements de formation et les terrains professionnels dans une inédite et formelle relation de partenariat. Ainsi, les terrains de stage, dont la nouvelle appellation de sites qualifiants, est sans équivoque, sont appelés à entrer dans une participation et une responsabilité plus importante au dispositif de formation et des certifications des stagiaires. Nous comprenons alors le sens d'un nouveau lien et de nouvelles places pour les deux acteurs, un lien plus équilibré, et des places symétriques signifiées par l'acceptation de partenariat dans une alternance intégrative.

En clarifiant notre problème par une vérification de faits significatifs, basée sur le constat explicite à partir des textes légaux, d'une augmentation des actions menées par les terrains de stage dans l'accompagnement et la certification des Moniteurs Educateurs en formation de 11,19 %, et de l'analyse d'un questionnaire d'exploration posé à cinq formateurs et cinq

---

<sup>514</sup> Pierre Joliot Curie – « La recherche passionnément » - Broché Collection Sciences - Editeur : Odile Jacob – Paris 2001

professionnels venant soutenir nos premières impressions, nous avons été en mesure de poser la question de recherche suivante, « *Pourquoi, alors que la réforme redéfinit les places des acteurs de la professionnalisation, l'établissement de formation et le terrain professionnels ne parviennent pas à entrer une relation de partenariat ?* », comme le départ lancée à notre cheminement d'étude.

Pour construire notre recherche, dans une démarche hypothético-déductive choisie, nous avons posé l'hypothèse d'un ensemble de freins occasionnées par des représentations sociales, notamment celles des terrains professionnels, d'un savoir plus grand des établissements de formation, les amenant à se maintenir dans un processus de soumission, peu propice à la symétrie d'un partenariat. Nous avons ajouté à cette première partie d'hypothèse que les établissements de formation, conscient de leur autorité de savoir, assignaient eux-mêmes les terrains professionnels dans un processus d'influence et de soumission.

Des apports de psychologie sociale et de sociologie des organisations, notamment les notions d'organisations et les modes de pouvoir et d'influence dans les interactions des acteurs avec leur environnement, élargis aux travaux d'Eugène Enriquez sur les fonctions imaginaires et l'inconscient social dans la question du pouvoir dans les interactions des organisations, soutenus par une explicitation des notions clé de notre proposition, nous aurons permis de d'engager l'hypothèse posée à l'épreuve de la recherche.

Pour rendre intelligible notre question et notre hypothèse, nous avons conduit notre démarche méthodologique d'investigation par une analyse qualitative thématique à partir du recueil de données de cinq entretiens semi directifs de tuteurs référents et cinq entretiens semi directifs de formateurs.

L'exploitation des entretiens par d'extraction des données nous a alors permis d'élaborer une nouvelle thématisation pour une production de sens, nous amenant à observer l'amélioration de la réforme, l'obligation d'acquérir de nouveaux savoirs et d'engager de nouvelles organisations, pour de nouveaux liens entre les acteurs, et enfin de découvrir que la réforme venait révéler des disparités entre les établissements de formation.

L'analyse de nos données nous a ensuite ouvert à l'examen de similitudes, concordances et d'écarts avec notre hypothèse de départ, pour la valider partiellement sur la base d'une dissymétrie avérée par nos résultats entre les deux acteurs de la professionnalisation, et déterminée par des freins, des points d'achoppements, notamment liés à des carences

momentanées de connaissances des tuteurs et des sites qualifiants. La validation partielle de notre hypothèse s'est aussi appuyée sur la démonstration que les sites qualifiants se maintenaient effectivement, volontairement ou pas, à une place et dans un pouvoir bas vis-à-vis des établissements de formation, peu propice à la construction d'un réel lien de partenariat.

Mais cette validation partielle aura laissé place à des objets imprévus.

En effet, l'analyse des données, explorées aux filtres de notre démarche thématique nous a révélé que la réforme, comme tout changement, était sujette à des phénomènes de résistance de la part des acteurs. Ce premier point, bien que nous en connaissions l'existence dans d'autres contextes, nous est ainsi apparu, étonnement, comme insoupçonné avant notre investigation.

Nous avons ensuite pu déceler des problématiques internes aux sites qualifiants sous la forme d'enjeux de places et de pouvoirs que nous avons pu comprendre comme une réponse à l'arrivée, dans l'organisation, de nouveaux éléments et de nouvelles compétences risquant ou produisant une « déséquilibre homéostatique ». A cela, nous avons pu aussi observer un probable manque de volonté institutionnelle et particulièrement de responsables d'établissement à s'engager dans une réelle démarche de site qualifiant, soit par méconnaissance de la réforme et de ses impératifs, soit parce que les institutions et leurs responsables étaient mobilisés sur d'autres priorités, au regard des nombreux changements auxquels ils sont actuellement exposés.

Notre analyse nous a ensuite conduit à repérer les réticences fortes de tuteurs et de sites qualifiants à évaluer et certifier les compétences acquises et mobilisées sur le terrain de pratique par les stagiaires. Il semble s'agir d'un point extrêmement sensible que nous avons pu essayer de comprendre par une approche historique du secteur.

Notre analyse nous a enfin démontré ou confirmé l'existence d'une concurrence et d'une inégalité de connaissances et de mise en œuvre de la réforme par les établissements de formation venant déstabiliser les sites qualifiants en lien avec plusieurs d'entre eux.

Ce travail de retour sur notre hypothèse est venu susciter une production de connaissance, comme élément central à toute recherche, en réinterrogeant notre question-problème. Nous

avons alors distingué quatre composants pertinents d'une production de connaissances sur que nous avons tenté de développer.

1/ Tout d'abord, la réforme est un processus de changement intégrant des phénomènes de résistance, résistance que nous aurons pu comprendre comme un processus complexe « englobant des réalités à la fois psychologiques, sociologiques, politiques, économiques ou culturelles »<sup>515</sup> dont nous avons mieux appréhendé « les raisons sensées et prévisibles (...) : la perte de contrôle (...), la trop forte incertitude par manque d'information (...) les décisions exposées sans préparation (...), les coûts de confusion quand il y a trop de choses qui changent simultanément, de routines qui sont interrompues (...), de sentiment de perdre la face quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs... »<sup>516</sup>.

2/ Ensuite, la réforme induit l'intégration de nouveaux savoirs, pour de nouveaux paradigmes. En effet, il s'est agi ici de circonscrire le nouveau cadre de référence de la réforme, les nouveaux modèles formalisés, les nouveaux savoirs autour de la formation et de la professionnalisation, peut-être inédits et engageant les acteurs à en accepter, non sans mal, les nouvelles logiques, les nouveaux concepts plus clairement définis de compétences, de référentiels, de démarche réflexive, de responsabilité d'évaluation et de certification, d'organisation qualifiante, d'alternance intégrative : autant de cadres nouveaux à une nouvelle formation. Notre étude nous alors conduit à tenter de mieux les envisager pour chercher à évaluer leur incidence sur l'assimilation des professionnels accompagnants et définir les manières de les transmettre et/ou d'en construire les outils de mise en oeuvre.

3/ Puis, la réforme implique des organisations innovantes pour une alternance partenariale. Nous avons cherché à comprendre, dans le cadre de notre recherche, les impacts de la réforme sur une restructuration totale des moyens de sa mise en oeuvre, axée sur la notion fondamentale d'alternance intégrative, que nous avons nommée « partenariale », comme « un projet prédéfini avec un engagement de tous les partenaires »<sup>517</sup>. Nous avons pu voir comment la réforme venait justement influencer les structures internes, produisant de nombreux enjeux, et appelant à penser une réorganisation de fonctionnement propice aux nouveaux modèles de formation et de construction des compétences, au sein et, entre

---

<sup>515</sup> Alain Vas et Bénédicte Vande Velde - 10ème conférence internationale de management stratégique-" perspectives en management stratégique" - AIMS – Montpellier - Mai 2000

<sup>516</sup> Selon Rosabeth Moss Kanter - Alain Vas et Bénédicte Vande velde - 10ème conférence internationale de management stratégique-" perspectives en management stratégique" - AIMS – Montpellier - Mai 2000

<sup>517</sup> Roland Fonteneau - L'alternance partenariale, in : Education permanente, n°115, 01/08/1993

établissements de formation et terrains professionnels sous la forme d'organisation apprenante réfléchi, au sein et, entre théorie et pratique remodelées.

4/ Enfin l'alternance et le partenariat comme une démarche nécessairement co-construite. En effet, ce cheminement croissant dans l'étayage d'apports de connaissances et de réflexion sur notre problème nous aura finalement conduit à intégrer plus distinctement que la relation de partenariat, sous la forme de liens essentiels à la mise en oeuvre d'une professionnalisation par l'alternance intégrative ne pouvait s'appuyer que sur une détermination partagée et constante des acteurs de la co-construire, puis de l'évaluer. Cette co-construction d'un nouvel appareil de formation doit alors faire appel à une formalisation de reconnaissance des places et de leur symétrie, de convergence d'intérêts, de construction de projets communs.

Dans le prolongement logique, s'il peut l'être, d'une démarche de recherche-action, les savoirs émergents de ce développement nous ont alors encouragé, dans une profonde humilité conscientisée de chercheur praticien débutant, à proposer, par un rebasculé d'une recherche à une praxis, un certain nombre de préconisations. Ainsi, la première de ces préconisations est la continuation d'informer sur la réforme et sur ses retentissements importants sur la formation et la professionnalisation des futurs Moniteurs Educateurs, et plus largement de l'ensemble des travailleurs sociaux. Les informations à venir doivent certainement prendre de nouvelles formes, plus participatives en y intégrant autant que cela est possible les tuteurs et les sites qualifiants déjà engagés dans la démarche, dans une symbolique et une réalité affirmée de symétrie. La seconde préconisation est de participer activement, avec les partenaires impliqués, dans un accompagnement au changement provoqué par la réforme, la résistance aux changements étant « *un phénomène normal de protection face à l'inconnu, une preuve d'esprit critique et d'intelligence* », dont il sera important « *de mettre en œuvre tout ce qui est possible pour canaliser cette énergie et la rendre constructive* »<sup>518</sup>.

Les troisième et quatrième préconisations sont étroitement liées puisqu'il s'agit, tout d'abord, de continuer à former les professionnels à l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires, par une didactique particulière, devant se partager entre

---

<sup>518</sup> Lise Corriveau et Jean Louis Toussignant – Intégration scolaire et résistance au changement: comprendre pour mieux intervenir - in Revue francophone de la déficience intellectuelle – Volume 7 -1996

transmissions de savoirs mais aussi et surtout, approche participative de construction d'outils propres à chacun des participants, dont la question de l'évaluation devra, sans nul doute, être dégagée d'un amalgame de rationalisation ou de normalisation, pour être abordée comme une responsabilité « dans les processus d'émancipation et d'autonomisation à la fois individuelle et collective »<sup>519</sup> des professionnels de demain. Mais, comme nous l'avons compris dans notre étude, la formation ne peut et ne doit pas s'arrêter qu'aux tuteurs seuls, souvent pris dans des enjeux institutionnels complexes, et parfois en rapport de force avec les décideurs d'établissement. Il nous faudra alors poursuivre, en espérant une continuité de financement des tutelles, d'accompagner, en intra la construction et l'organisation plus volontariste des sites qualifiants à la réforme. Ainsi la quatrième préconisation s'axe sur une réelle formation des Moniteurs Educateurs en formation à la réforme, puisque étant les futurs professionnels et tuteurs de terrain, ainsi que sur la reconnaissance de leur place éminemment centrale dans l'alternance intégrative et leur propre professionnalisation.

Enfin, notre étude nous ayant apporté le constat d'une inégalité des établissements de formation, quant à leur interprétation et leur mise en oeuvre de la réforme, produisant de la confusion et défavorisant substantiellement le projet de partenariat avec les sites qualifiants nous pensons qu'il faudra continuer le projet d'harmonisation de la mise en oeuvre de la réforme par l'ensemble des établissements de formation de Moniteurs Educateurs de la région, en s'adossant certainement au projet de plates formes UNAFORIS.

Nos préconisations se terminent par le besoin de mettre en action des démarches reconnues d'évaluation des pratiques d'alternance intégrative entre tous les partenaires.

Nous prenons conscience au moment de conclure notre étude, des nombreuses insuffisances et imperfections qu'elle comporte. Tout d'abord par le déséquilibre de sa structuration qui nous aura suivi tout au long de son écriture sans jamais avoir réussi à nous en défaire, pour finalement proposer un document inégalement réparti. Mais aussi, nous l'observons authentiquement, à sa relecture, par la difficulté du praticien chercheur débutant que nous aurons tenté d'être, empreint et influencé de pragmatisme, d'empirisme et d'engagement de terrain, de canaliser et d'organiser tous les apports émergeant de ses

---

<sup>519</sup> Tiré du Résumé du colloque international « Forme d'éducation et processus d'émancipation » - CREAD Rennes Mai 2012 Le rôle de l'évaluation dans les processus d'émancipation et d'autonomisation individuelle et collective

découvertes. Ainsi, la prise de recul nécessaire à ce travail nous aura demandé d'accepter l'instabilité sur des appuis constamment modifiés, à l'image du funambule ou du *slacker*<sup>520</sup> passant de points tendus au départ, puis à l'arrivée, pour éprouver d'autres points plus lâches, plus périlleux, où les balancements auront été sources de nombreux doutes et d'incertitude, avant de retrouver parfois des sensations précaires d'équilibre.

Nous observons alors comment, au travers de notre document, il nous aura été parfois compliqué de nous refreiner dans le besoin d'écrire, de rendre compte et de se rendre compte, et de transmettre nos constats et découvertes. Nous aurons alors parfois ressenti notre recherche comme un empilement de données, auquel il fallait donner sens et articulation, nous laissant transparaître toute la complexité de la réforme dans ses multiples raisons et ses multiples conséquences.

Les limites de ce travail nous apparaissent humblement nombreuses, comme autant d'écueils mais aussi de nouvelles pistes de recherche ou tout au moins d'approfondissement. Tout d'abord, les limites même de notre investigation, tant sur le nombre limité de nos locuteurs, que sur le corpus de réponses qui ne peuvent apporter qu'une vision partielle, voire approximative, des résultats et réponses à notre question.

Ensuite, les parti-pris dans les pistes de départ : nous n'aurons qu'effleuré la place et les incidences du stagiaire dans l'alternance et le partenariat, alors qu'il est le principal acteur et bénéficiaire et sa formation.

Nous observons aussi l'indistinction, et certainement l'amalgame que nous aurons fait entre la personne-tutrice et l'organisation-site qualifiant, alors que nous comprenons aujourd'hui, que certains processus dans leur rapport au changement, aux enjeux et au pouvoir, diffèrent profondément d'une personne, aux stratégies propres, à une organisation avec d'autres complexités.

Cependant, nous sortons de ce voyage, de cette traversé sur le fil ou la sangle tendue entre nos croyances et de naïves certitudes, fort des éprouvés de ce travail, de nos découvertes, de représentations bousculées, de compréhensions et d'appréhensions nouvelles sur ce projet auquel nous croyons : former des Moniteurs Educateurs, des travailleurs sociaux à devenir des acteurs de l'intervention sociale, dans l'intérêt supérieur des personnes vulnérables, mais aussi, conscients de la complexité de leur travail, pour agir en mobilisant

---

<sup>520</sup> Le Slacking est une discipline d'équilibre créée en Californie en 1980, variante du funambulisme, d'évolution sur une sangle légèrement élastique.

des compétences éveillées à bon escient, en réel partenariat avec les terrains de pratique, puisque nous comprenons que c'est d'ici que démarre la construction des compétences attendues. Ce n'est qu'avec ces terrains partenaires que l'alternance intégrative comme support de la construction professionnelle pourra se faire.

Ce travail nous aura enfin révélé de nouvelles perspectives de réflexion, de recherche : comment explorer la résistance à cette réforme dans toute sa complexité, car elle vient, comme nous avons pu le détecter au cours de notre recherche, questionner des éléments culturels et d'identité professionnelle.

*« Toute action partenariale place systématiquement l'apprenant au centre des préoccupations (...). C'est bien, in fine, la finalité donnée à ce partenariat : acteurs fonctionnels et opérationnels doivent conjuguer leurs actions afin d'œuvrer à ce que le principal bénéficiaire soit l'alternant. Pour parvenir à ce but, le partenariat doit donc s'appuyer sur une dimension didactique, pédagogique et personnel qui alimente le dynamisme du dispositif »<sup>521</sup>*

***Une phrase (un écrit) ne prend sens qu'une fois ponctuée<sup>522</sup> ...***

---

<sup>521</sup> Hervé Dubreuil reprenant Roland Fonteneau - L'alternance partenariale, in : Education permanente, n°115, 01/08/1993 in La professionnalisation des Métiers de la formation, vecteur de confiance pour la mise en place d'un partenariat innovant dans les dispositifs en alternance, le cas du Gabon -Master 2 Pro Ingénierie et Conseil en formation Année 2007 /2008

<sup>522</sup> Autobiographie raisonnée dans notre avant propos page 11

## BIBLIOGRAPHIE

**AGE** Marc et **COLLEYN** Jean-Paul– «L’ Anthropologie » - Puf – Paris 2009

**ALLIN-PFISTER** Anne-Claude – « *Travail de fin d’études, clés et repères* » – Editions Lamare - Groupe Liaisons SA – Rueil Malmaison 2004

**ANTOINE** Françoise, **GROOTAERS** Dominique, **TILMAN** Francis – « *Manuel de la formation en alternance. De l’école à l’entreprise* » - Vie Ouvrière - Bruxelles 1988

**ARDOINO** Jacques – Conférence : « *Eclairage sur la complexité – A partir de ce que mon entendement m’a permis de saisir...* » - <http://freinet.org/icem/congres/apres/ardoino.PDF> - 1995

**BAUDE** Jean-Michel – « *Vie collective* »- Vuibert - Paris 2002

**BERJOT** Sophie et **DELELIS** Gérard – « *Psychologie sociale* » – Dunod – Paris 2005

**BERNOUX** Philippe – « *La sociologie des Organisations* » - Editions du Seuil- Paris 1985

**BERNOUX** Philippe– « *La sociologie des organisations* »- Editions du seuil – Paris 1985

**BILODEAU** Angèle, **LAPIERRE** Solange, **MARCHAND** Yolande – « *Le partenariat : comment ça marche ?*- Mieux s’outiller pour réussir - Direction de santé publique Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre <http://www.santepub-mtl.qc.ca> - 2003

**BOISCLAIR** Michel - « *Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l’action* » in La revue de l’innovation : La Revue de l’innovation dans le secteur public, Vol. 14(3), 2009, article 9

**BOSQUET** Jean - « *L’approche historique en marketing* » - [www.recherche-qualitative.qc.ca](http://www.recherche-qualitative.qc.ca) - 2005

**BOUQUET** Brigitte – « *Du sens de l’évaluation dans le travail social* » - Cnaf - *Informations sociales* 2009/2 - n° 152 pages 32 à 39 ISSN 0046-9459

**BOURDIEU** Pierre– « *Esquisse d’une théorie de la pratique* » – Edition Seuil – Paris 2000

**CHEVALLARD** Yves et **JOHSUA** Mairie-Alberte - « Un exemple d’analyse de la transposition didactique »– Editions La Pensée Sauvage 1991.

**CLENET** Jean – « *L’ingénierie des formations en alternance* » - Edition l’Harmattan – Paris 2002

**CLENET** Jean – « *L'ingénierie des formations en alternance* » - L'Harmattan – Paris 2002

**COMBESSIE** Philippe - « *L'analyse d'entretien dans une enquête de terrain* » - Socio-anthropologie du monde commun - www.u-paris10.fr – 2010

**COMEAU** Yvan– « *L'analyse des données qualitatives* » - Cahiers du CRISES – Collection Études théoriques – no ET9204 - ISBN : 1-89605-015-9 - Dépôt légal : 1994 Bibliothèque nationale du Québec- Canada

**CORNATON ROCHE** Jeaninne – « *Approche des concepts de professionnel et de professionnalisation* » – Thèse de Doctorat – ANRT - Lille 2004

**CRISTOL** Denis – « *Le Cercle Eco&Entreprises* » - Vie de l'entreprise – www.les-cercles.fr/entreprise/ressources-humaines/formation/1043-qu-est-ce-que-la-professionnalisation - Juin 2009

**CROZIER** Michel et **FRIEDBERG** Erhard - "*L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*" - Editions du Seuil - Paris 1981

**DE LAVERGNE** Catherine – « *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative* »- <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho> - Recherches 7qualitatives - Hors série – N° 3 : Actes du Colloque « Bilan et perspectives de la Recherche qualitative - 2007

**DE MONTMOLLIN** Germaine - « *L'année psychologique - Les processus d'influence sociale* » - Année 1958 - Volume 58 Numéro 58-2

**DICQUEMARE** Daniel – « *La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu* » - Les Cahiers de l'Actif - N°292/293 – Octobre 2000

**DOLZ** Joaquim et **OLLAGNIER** Edmée – « *L'énigme de la compétence en éducation* » – Edition De Boeck – Bruxelles 2002

**Dr BENGOUFFA** Abdessamed – « *La problématique du changement : entre concepts et réalités* » - Diplôme de praticiens médical inspecteur - ENSP d'Alger 2005

**DUBAR** Claude - « *Culture et identité* », in la socialisation : construction des identités sociales et professionnelles - Edition Armand Colin - Paris 1998

**DUMONT** Régis « *Le réseau étant considéré comme « un outil organisationnel au service du partenariat* » in « Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale » - Dunod –Paris 2003

**ENRIQUEZ** Eugène– « *L'organisation en analyse* » - Puf – 4<sup>ème</sup> édition – Paris 2003

**ETIENNE** Jean, **LOESS** Françoise, **NORECK** Jean-Pierre, **ROUX** Jean Pierre – « *Dictionnaire de sociologie* » – Hatier – Paris 1997

**FATMI** Corinne - Séminaire « *De l'alternance aux pédagogie de l'alternance, de nouvelles voie pour al formation tout au long de la vie* » - 11/12 janvier 2007 Lyon - Cadre conceptuel de l'ingénierie de professionnalisation – <http://focaliser.univ-Lyon1.fr>.

**FISHER** Gustave-Nicolas – « *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* » - Dunod 4<sup>ème</sup> Edition- Paris 2010

**FONTENEAU** Roland – « *L'alternance partenariale* », in : Education permanente, n°115, 01/08/1993

**FOURDRIGNIER** Marc – « *L'accueil des stagiaires dans le secteur social* » – Editions ASH – Paris 2010

**GABERAN** Philippe - « *Etre éducateur dans une société en crise* » - Edition ESF - Issy-les-Moulineaux 1998

**GABERAN** Philippe et **PERRARD** Patrick – « *Moniteur Educateur, un professionnel du quotidien* » – Erès Trames – Ramonville 2007

**GACOIN** Daniel – « *Une nouvelle institution, UNAFORIS, dans le paysage de la formation des travailleurs sociaux : quelle pertinence au regard des enjeux ?* » - <http://danielgacoin.blogs.com> – Février 2009

**GAUTIER** Philippe - « *Professionnaliser par l'alternance, l'accompagnement permet-il d'améliorer l'acquisition des compétences et l'émergence de l'identité professionnelle ?* » Master 2 Professionnel Concepteur Réalisateur de Formation –ISPEF Lyon - Année 2008/2009

**GEAY** André – « *L'école de l'Alternance* » – Editions L'Harmattan – Paris 1998

**GOTMAN** Alain **BLANCHET** et **GOTMAN** Anne – « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* » – Nathan - Paris 1992.

**GRANJA** Berta – « *Assistant Social – Identité et Savoir* » - 3<sup>ème</sup> congrès de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale – 2009 - <http://www.aifris.org>

**GUINARD** Jean-Yves (Sous la direction de) – « *La formation par alternance* » – Actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en formation de formateurs juin 2001 – L'Harmattan – PUR – Rennes 2002 (page 158-161)

**HOBET** Jean Marie – « *Educateur Spécialisé : un métier de indifférence à l'un différent* » - <http://www.psychasoc.com> – janvier 2011

**HOCHARD** Michel – « *L'avenir des centres de formation en travail social, une nécessaire adaptation à la modernité ?* » «- ERES/VST – Vie sociale et traitement 2006/3 n°91

**ION** Jacques et **RAVON** Bertrand « *Les travailleurs sociaux* » - Collection Repères - La Découverte - Paris 2005

**JACOB** François – « *Le jeu des possibles* » - Editeur : LGF - Livre de Poche - Paris 1986

**JODELET** Denise – « *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie* » - in Psychologie sociale, sous la direction de Serge **MOSCOVICI** – PUF/ Le psychologue - Paris 1997

**JOLIOT CURIE** Pierre – « *La recherche passionnément* » - Broché Collection Sciences - Editeur : Odile Jacob – Paris 2001

**KERGOAT** Prisca - Conférence de « *Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école* » - Cité des Sciences et de l'Industrie - *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10<sup>ème</sup> Entretiens de la Villette - 1999

**LADSOUS** Jacques – « *Du projet à l'évolution, Petite histoire des Ceméa dans la formation des professionnels de l'action sociale* » - <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements> - 2003

**LAHARY** Dominique - in « *Esquisse d'une théorie du partenariat pour servir dans la pratique* » - [www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430](http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article430) – Mars 2007

**LANDRAGIN** Frédéric – « *La saillance comme point de départ pour l'interprétation et la génération* » - [al.inria.fr/docs/00/13/65/00/PDF/03\\_ATALA.pdf](http://al.inria.fr/docs/00/13/65/00/PDF/03_ATALA.pdf) - Mars 2007

**LE BOTERF** Guy– « *Évaluer les compétences - Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* »– Education permanente n°135/1998.2

**LE BOTERF** Guy – « *Construire les compétences individuelles et collectives* » – Edition Organisation– Etude Broché – Paris 2006

**LE BOTERF** Guy– « *Développer la compétence des professionnels* » - Edition d'Organisation - 4ème édition - Broché - Paris 2002

**LESAIN-DELABARRE** Jean-Marc - « *Partage, convergence et démocratie : difficultés du partenariat* » - L'intelligence en débat, la nouvelle revue de l' AIS n°6, juin 1999 – p.139-151

**MAISONNEUVE** Jean –« *La psychologie sociale* » – PUF – Paris 2013

**MALGLAIVE** Gérard - « *Alternance et compétences* » - Cahiers Pédagogiques, n° 320, (1994, 27–28)

**MAZUY** Audrey – « *Internet et ses applications ont-ils modifié nos rapports aux savoirs et aux connaissances ?* » - Master 2 Gestion éditoriale et communication, université Lyon 2 Bron - <http://audreymazuy.free.fr>

**MENGER** Pierre-Michel, **Collectif** - « *Les professions et leurs sociologies - Modèles théoriques, catégorisations, évolutions* » - Broché - Editeur : Maison des Sciences de l'Homme - Collection : Colloquium – Paris 2003

**MERINI** Corinne – « *Le partenariat : histoire et essai de définition* » - in Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 - Revues des Echanges, Volume 14, No 3, Septembre 1997

**MONTCLAIR** Bernard et **RICCO** Pierre – « *Former des éducateurs, une pédagogie citoyenne : l'école de la haute Folie* » – Edition Erès – Paris 1999

**MOREAU DE BELLAING** Louis - « *Le pouvoir, Légitimation IV* » - Psychanalyse et civilisations – Paris 2009

**MORIN** Edgar In « *Réussir le changement : Comment sortir des blocages individuels et collectifs ?* » - Christine MARSAN - Editeur De Boeck – Bruxelles 2008

**MUCCHIELLI** Roger– « *L'entretien de face à face dans la relation d'aide* » - ESF - Paris 1994

**MUKAMURERA** Joséphine, **LACOURSE** France, **COUTURIER** Yves – « *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques* » - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca> - Recherches qualitatives - Volume 26(1) pages 110 à 138 - 2006

**NGOUNGOULOU** Ferdinand - « *S'informer et communiquer: L'apprentissage documentaire au CDI* » - Broché - L'Harmattan – Paris 2012

**PAILLE** Pascal et **MUCCHIELLI** Alex– « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* » - 2e édition Broché Armand Colin – 2008 Paris

**PELLETIER** Guy – « *Le partenariat : du discours à l'action* » - In *Revue des Echanges*, Volume 14, No 3, Septembre 1997 Dossier "éducation et partenariat"-Université de Montréal - [www.unige.ch/fapse/life/textes/Pelletier\\_A1997\\_01.rtf](http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pelletier_A1997_01.rtf)

**PELPEL** Patrice – « *Apprendre et faire, vers une épistémologie de la pratique ?* » – Edition L'Harmattan – Paris 2001

**PERRENOUD** Philippe – « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* » – Edition ESF – Paris 2001

**PERRENOUD** Philippe – « *Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive* » - in *Revue Education physique et sport* n°250 – Novembre/décembre 1994, page 11-16

**QUIVY** Raymond et **VAN CAMPENHOUDT** Luc – « *Manuel de recherche en sciences sociales* » – Dunod – 3<sup>ème</sup> édition - Paris 2006

**RAYNAL** Françoise et **RIEUNIER** Alain – « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* » – Edition ESF – Paris 1997

**ROBERT TREMBLAY** Raymond et **PERRIER** Yvan – « *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel* » - Les Éditions de la Chenelière 2006 - [Http://www.cheneliere.info](http://www.cheneliere.info)

**ROBO** Patrick – « La recherche-action » - <http://probo.free.fr> - 10/2003 /*Mis à jour le 6 mars 2013*

**ROUSSIAU** Nicolas – « *Les représentations sociales de la pairémulation* » - Journée d'étude CREA Pays de la Loire - CCB - Mai 2008

**ROUSSIAU** Nicolas et **ROUSSIAU** Elise **RENARD** – « *Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale* » - [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=CNX\\_080](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CNX_080) - 2004

**ROUZEL** Joseph - « *Educateur: un métier impossible* » - <http://www.psychasoc.com> – janvier 2009

**RUI** Sandrine - « *Réflexivité* » - Sociologie [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, août 2012. URL : <http://sociologie.revues.org/1584>

**SUISSA** Lucienne – « *DEME 3<sup>ème</sup> édition* » - Vuibert – Mercues 2008

**THOMAS** Hervé in « *la formation par l'alternance* » sous la direction de Jean-Yves **GUINARD**- L'Harmattan - Paris 2003

**VANDERNOTTE** Christophe in « *Henri Desroche et la recherche-action : l'avenir d'un héritage* » - 2006 - M. Thiollent, Pesquisa-acao e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche, Sao Paulo, Editions Edufscar - <http://www.repaira.fr/actualites/publications/cvandernotte-henri-desroche-et-la-recherche-action-l'avenir-d'un-heritage>)

**VAS** Alain et **VANDE VELDE** Bénédicte - « *Perspectives en management stratégique* » - 10<sup>ème</sup> conférence internationale de management stratégique - AIMS – Montpellier - Mai 2000

**VASQUEZ BRONFMAN** Sergio - « *Facteurs de succès dans la mise en oeuvre de projets e-learning : une recherche-action* » - [www.aim2003.iut2.upmf-grenoble.fr](http://www.aim2003.iut2.upmf-grenoble.fr) - 2003

**VAUCHEZ** Jean Marie– « *Réforme du diplôme et du métier d'Éducateur Spécialisé* » - <http://www.psychasoc.com/Textes/Reforme-du-diplome-et-du-metier-d-educateur-specialise> - Décembre 2007

**VAUCHEZ** Jean-Marie – « *Evaluer l'action éducative ?* » - <http://www.psychasoc.com> – Octobre 2003

**VIAL** Michel –« *25 mots pour la recherche en science de l'éducation* » - En question, Cahier n°25 – [www.michelvial.com](http://www.michelvial.com) - 1999

**VILATTE** Jean Christophe – « *Le complexe d'évaluation* » - Laboratoire Culture et Communication – Université d'Avignon - [www.lmac-mp.fr](http://www.lmac-mp.fr) - Novembre 2005

**VILLET** Richard – « *Formation, qualification et compétence* » <http://www.med.univ-rennes1.fr/uv/snfc/enseignement/formation/2001-1mars/scienceetconscience1.pdf> - Mars 2001

**WARD** John – « Guide du site qualifiant » - Presses de l'EHESP- Rennes 2011

**WEMAËRE** Jean – « *100 mots de la formation* » - Presses universitaires de France – Paris 2007

**ZAFIRIAN** Philippe – « *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique* » - Editions Liaisons - Paris 1999

### **Supports documentaires :**

**Actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs du 13 juin 2001** – Edition l'Harmattan – Paris 2003

**Actes du séminaire national : « *Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques* ».** DESCO, 2006. Les actes de la DESCO.

**Communiqué de presse « Menace sur la professionnalisation des travailleurs sociaux »** de l'AFORTS en collaboration avec le GNI - 19 mai 2009 - <http://www.aforts.com>

**Compte-rendu de la journée régionale de l'AFORTS** (Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social) du 26 mars 2006 à Toulouse – Ifrass.net

**« Conduire et accompagner les changements »** – La lettre du CEDIP – En lignes n°33 – Octobre 2005

**Contribution pour un livre blanc.** AFORTS– GNI Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Octobre 2010 - [http://www.aforts.com/aforts\\_gni\\_livre\\_blanc\\_alternance](http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance)

**« La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social »** - Rapport du CEREQ - Novembre 2012

**Le partenariat - Comprendre le partenariat pour mieux construire nos collaborations** -Handicap International - Groupe de Travail Partenariat – Novembre 2002 – ([http://www.handicap-international.de/fileadmin/redaktion/pdf/partenariat\\_fr.pdf](http://www.handicap-international.de/fileadmin/redaktion/pdf/partenariat_fr.pdf))

**L'entretien semi-directif** - <http://gers-sociologie.fr/methodes/l-entretien-semi-directif> - 2013

**L'organisation apprenante** – CFC Dolmen - <http://www.groupecfc.com> - 2012

**L'organisation apprenante** - *La Lettre du CEDIP* - En lignes n° 14 - janvier 2001 - (<http://www.cedip.equipement.gouv.fr>)

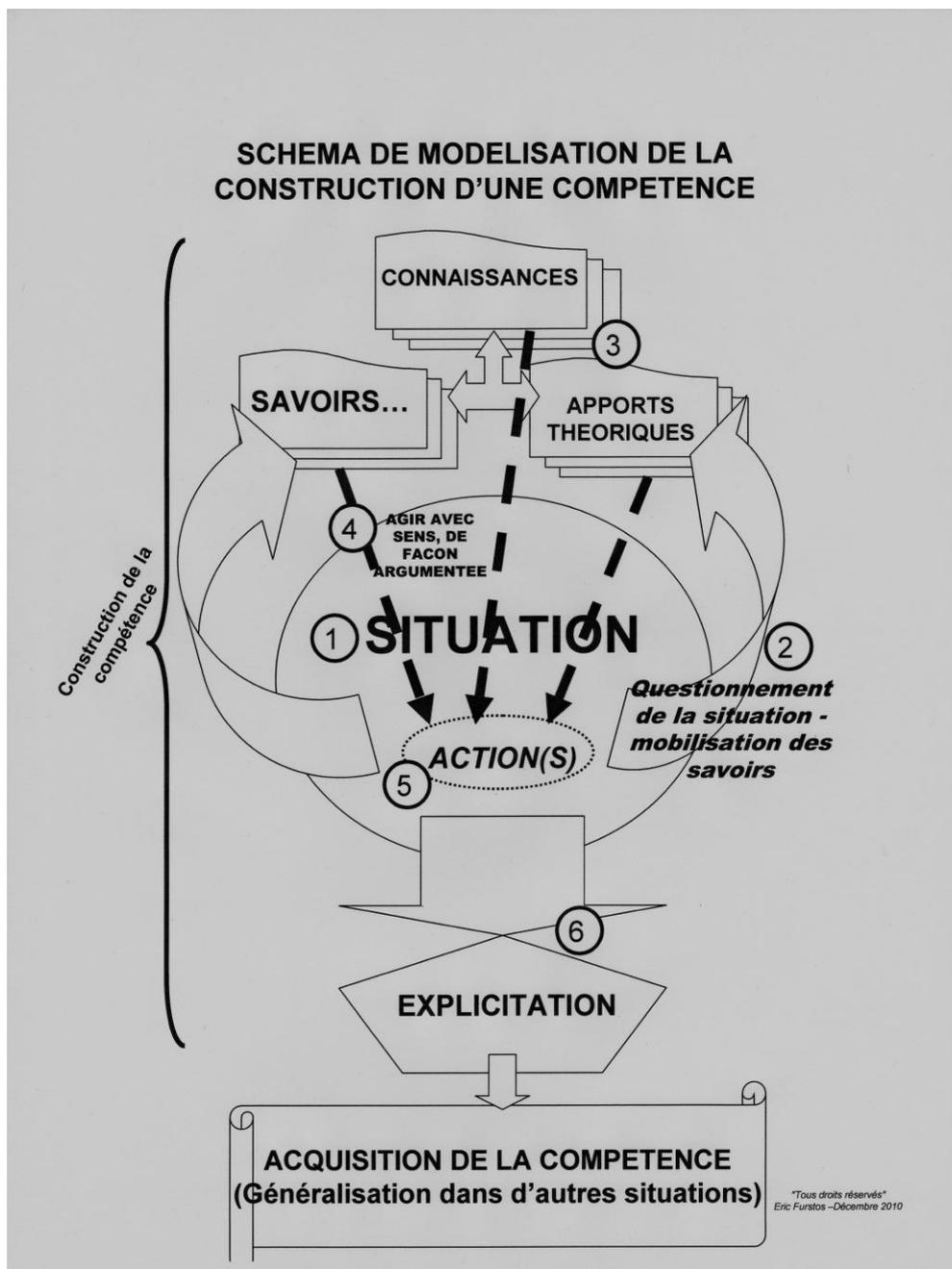
« **L'alternance** » - *La Lettre du CEDIP* - En lignes n° 13 - avril 2000

**Pédagogie dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation, psychologie cognitive)**- Editions ESF- septième Edition - Issy-les-Moulineaux 2009

**Rapport du Groupe «structuration-coordination»- UNAFORIS** – Juillet 2010 ([http://www.unaforis.eu/presentation/documents\\_fondateurs/unaforis\\_rapport\\_groupe\\_structuration\\_coordination\\_valide\\_ca\\_060710.pdf](http://www.unaforis.eu/presentation/documents_fondateurs/unaforis_rapport_groupe_structuration_coordination_valide_ca_060710.pdf))

## **ANNEXES**

# ANNEXE 1



**1** : Dans et à partir d'une situation

**2** : Questionnement et mobilisation de savoirs, de ressources

**3** : Ressources et savoirs mobilisés, à bon escient

**4** : Pour agir avec sens et argumentation

**5** : Pour produire une action aux résultats efficaces et adaptés

**7** : En étant en mesure d'explicitation la démarche et le sens de ou des action(s).

Modélisation extraite de l'ouvrage paru le 19 octobre 2012 : « DEME, Moniteur Educateur : DC 4, Implication dans les dynamiques institutionnelles » - Michel Billet et Eric Furstos - Editeur Vuibert - ISBN 2311006665 - Paris 2012

Selon Guy Le Boterf, on reconnaît « qu'une personne sait agir avec compétence » si elle.

- ❖ sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...)
- ❖ pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice
- ❖ afin de produire des résultats satisfaisants à des critères posés
- ❖ en étant en mesure **d'en expliciter la démarche et le sens.**

\*\*\*\*\*

Bien qu'ils soient proches par le sens et par la prononciation, expliquer et expliciter ne peuvent être considérés comme des synonymes.

| EXPLIQUER   | EXPLICITER   |
|---|--|
| Ne rend pas compte de la construction de la compétence  | Rend compte de la construction de la compétence  |
| <b>Définition :</b><br>Faire comprendre quelque chose, faire connaître  | <b>Définition :</b><br>Formuler nettement, clairement, formellement, de manière précise  |
| <b>Exemple :</b><br>Expliquer l'action entreprise (faire connaître les différents points constitutifs de l'action...) | <b>Exemple :</b><br>Expliciter le sens de l'action entreprise (pourquoi et à partir de quoi les différents points constitutifs...) |

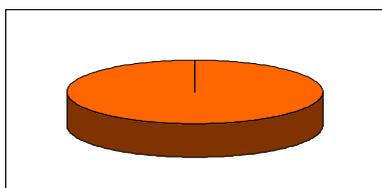
Rendre compte de la construction et de l'acquisition d'une compétence doit aller au-delà du simple « déclaratif » et explicatif de ce qui a été fait dans une et/ou des situations. Tout ce qui est affirmé, déclaré, doit toujours être signifié au sens d'explicité.

Pour le philosophe François Tourmier, expliquer est un acte empirique qui amène à faire comprendre, faire connaître, rendre clair ce qui serait obscur, en donnant raison à quelque chose - alors que l'explicitation est une réelle démarche réflexive qui produit une formulation signifiante, précise et ancrée dans la concrétisation de l'action. Rendre compte de compétences acquises consiste à traduire comment dans les actions menées, dans des situations définies, le candidat mobilise des « savoir faire », des « savoir être » (ou « savoir vivre ») à plusieurs reprises, tout en étant en capacité de les expliciter de façon argumentée.

## ANNEXE 2

### **Répartition des responsabilités des acteurs de la formation pour le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Educateur (Décret n°90-575 du 6 juillet 1990 modifiant le Décret 70-240 du 9 mars 1970 et Arrêté du 6 juillet 1990 relatif aux modalités d'organisation de l'examen pour l'obtention du CAFME)**

1°) Selon l'Article 7 de l'Arrêté du 6 juillet 1990 relatif aux modalités d'organisation de l'examen pour l'obtention du CAFME, le candidat doit répondre à un certain nombre d'épreuves de contrôle des connaissances pratiques acquises dans chacune des unités de formation. **Ces épreuves sont organisées par l'établissement de formation** dans les conditions prévues au projet pédagogique figurant au dossier d'agrément par la DRASS. Chaque unité de formation (au nombre de 6 – UF1,2,3,4,5,6) fait l'objet de contrôle continu et est notée. Le candidat doit obtenir la moyenne pour valider chaque unité de formation. Les contrôles notés et appréciés par l'établissement de formation sont reportés sur le livret de formation.



■ Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs (100%)

#### 2°) Les épreuves en centre d'examen :

- Une épreuve écrite sous la forme d'un questionnaire
- Une épreuve orale dite « démarche éducative »
- Une épreuve orale à partir d'un entretien avec un jury sur la note de réflexion et sur le dossier de scolarité.

Conformément à l'Arrêté du 6 juillet 1990, les jurys de correcteur sont composés de :

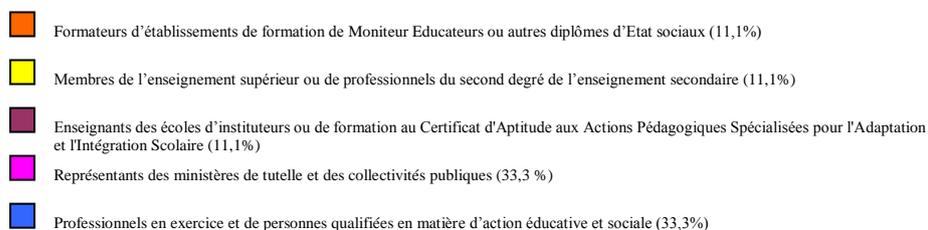
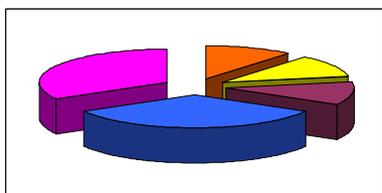
- 1/3 de formateurs et d'enseignants sous la forme de :
  - 1/3 de formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateur ou autres diplômés d'Etat sociaux,
  - 1/3 de membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire,

- 1/3 d'enseignants des écoles d'instituteurs ou de formation au Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire.
- 1/3 de professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale.
- 1/3 de représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques.

❖ **Epreuve écrite portant sur un questionnaire sur les unités de formation (UF1,2,4,5,6)**

*Coefficient 2*

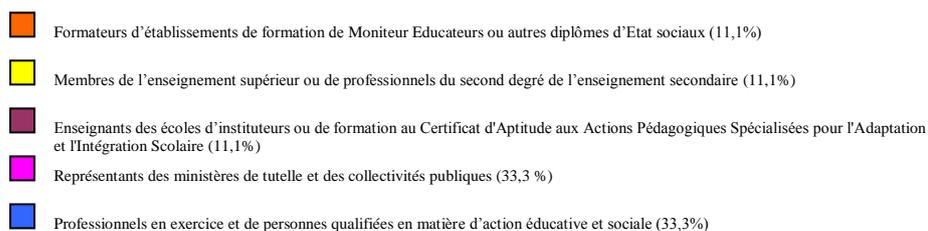
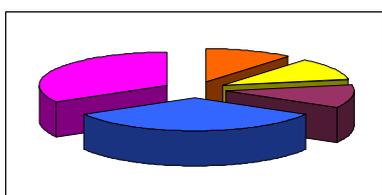
**Correcteurs :**



❖ **Entretien sur la démarche éducative ou d'animation du Moniteur Educateur à partir d'un problème de vie quotidienne**

*Coefficient 2*

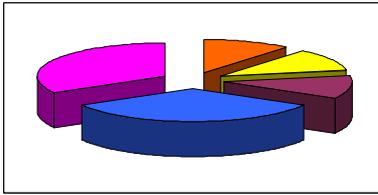
**Jurys :**



❖ **Entretien avec deux membres de jury à partir du document écrit (Note de réflexion) et du dossier de scolarité (expérience lors des stages, travaux écrits produits par le candidat et le cas échéant sur l'expérience professionnelle)**

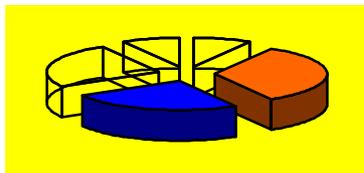
*Coefficient 1 pour le dossier de scolarité, coefficient 1 pour la note de réflexion, coefficient 2 pour l'entretien.*

## Jurys :



-  Formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateurs ou autres diplômes d'Etat sociaux (11,1%)
-  Membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire (11,1%)
-  Enseignants des écoles d'instituteurs ou de formation au Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire (11,1%)
-  Représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques (33,3 %)
-  Professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale (33,3%)

## ✓ Répartition totale de la responsabilité dans la certification du CAFME entre les établissements de formation et les terrains professionnels :



-  Etablissements de formation de Moniteur Educateurs (33,33 %)
-  Terrains professionnels (terrains de stage – 24,98 %)

## Répartition des responsabilités des acteurs de la formation pour le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur (Décret n°2007-898 du 15 mai 2007 instituant le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur et Arrêté du 20 juin 2007 relatif au D.E.M.E)

Selon l'Article 1 de l'Arrêté du 20 juin 2007, le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur atteste des compétences professionnelles pour exercer les fonctions et les activités telles que définies à l'annexe I « référentiel professionnel » du présent arrêté.

Selon l'Article 11 l'Arrêté du 20 juin 2007, le référentiel de certification est composé de quatre domaines de certification, conformément à l'annexe II «Référentiel de certification» du présent arrêté. Chacun des domaines comporte une épreuve terminale organisée par le recteur d'académie.

Les épreuves comprennent :

- Domaine de certification 1 : présentation et soutenance d'une note de réflexion ;
- Domaine de certification 2 : entretien avec le jury sur le parcours de formation pratique ;
- Domaine de certification 3 : entretien à partir d'un dossier thématique élaboré par le candidat ;
- Domaine de certification 4 : épreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles.

Les domaines de certification 1, 3 comportent aussi chacun une évaluation organisée en cours de formation par les terrains professionnels de stage. Le domaine de certification 4 comporte lui aussi une évaluation organisée en cours de formation par l'établissement de formation.

Chaque domaine de certification doit être validé séparément. Un domaine est validé lorsque le candidat obtient une note moyenne d'au moins 10 sur 20 pour ce domaine.

Conformément au décret 2007-898 du 15 mai 2007 instituant le DEME et l'article D 451-44 du CASF, les Jurys en centre d'examen sont composés de :

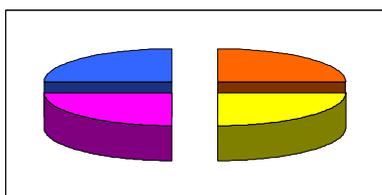
- ¼ Des formateurs d'établissements de formation préparant au diplôme d'Etat de Moniteur Educateur ou à d'autres diplômes d'Etat sociaux, socioculturels ou paramédicaux
- ¼ de membres de l'enseignement supérieur ou de professeurs du second cycle de l'enseignement secondaire
- ¼ de représentants des services déconcentrés des ministères chargés des affaires sociales, de l'éducation, de la justice et de la jeunesse, des collectivités publiques et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale
- ¼ de représentants qualifiés de la profession, pour moitié employeurs et pour moitié salariés.

### **DC 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé**

**1°) Epreuve terminale en centre d'examen :** Evaluation par 2 membres de jury des capacités de réflexion du candidat sur l'accompagnement éducatif et social par la présentation et soutenance de la Note de réflexion

Note de l'Ecrit « note de réflexion » : coefficient 1 (note attribuée avant l'audition du candidat)

Soutenance Oral de la note de réflexion : coefficient 1.



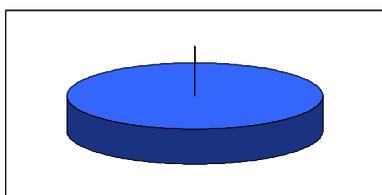
- Formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateurs ou autres diplômes d'Etat sociaux (25%)
- Membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire (25%)
- Représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques (25%)
- Professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale (25%)

**2°) Epreuve en cours de formation sur le terrain de stage :** Evaluation des capacités d'animation du candidat

- Entretien oral réalisé sur le terrain sur les activités conduites par le stagiaire et de la formalisation qu'il en fournit.

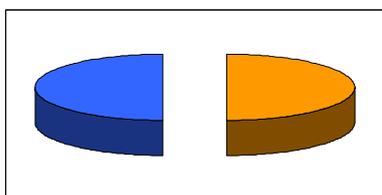
Evaluation des compétences :

- Animer la vie quotidienne de l'établissement ou du service
- Concevoir et mener des activités de groupe



■ Référent professionnel et responsable hiérarchique du terrain professionnel (terrain de stage – 100 %)

- Sous la responsabilité fonctionnelle de l'établissement de formation, notation de cette évaluation sur le terrain de stage par une commission paritaire formée de moitiés de formateurs n'ayant pas de lien avec les candidats et d'une autre moitié par des professionnels de terrain n'ayant pas de lien avec le candidat.

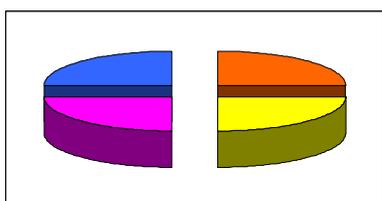


■ Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs n'ayant pas de lien avec le candidat (50%)

■ Professionnels en exercice n'ayant pas de lien avec le candidat (50%)

**DC2 : Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé**

**Epreuve terminale en centre d'examen : Entretien avec 2 membres du jury portant sur la formation pratique,** l'expérience de stage du ME à partir du dossier de stages pour si le candidat a su construire au cours de sa formation un positionnement professionnel.



■ Formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateurs ou autres diplômés d'Etat sociaux (25%)

■ Membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire (25%)

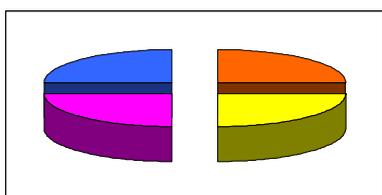
■ Représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques (25%)

■ Professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale (25%)

### DC3 : Travail en équipe pluri-professionnelle

1°) **Epreuve terminale en centre d'examen : Entretien avec 2 membres du jury, à partir d'un dossier thématique**, élaboré par le candidat, se rapportant à un domaine professionnel abordé sous divers angles, pour évaluer les capacités du candidat à réunir des informations pertinentes sur un domaine professionnel donné et à les mettre en forme

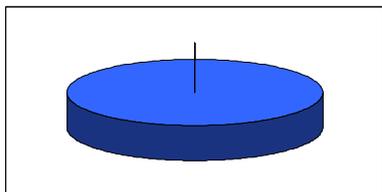
- Oral : coefficient 1
- Dossier support : coefficient 1 (note attribuée avant l'audition du candidat)



- Formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateurs ou autres diplômés d'Etat sociaux (25%)
- Membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire (25%)
- Représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques (25%)
- Professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale (25%)

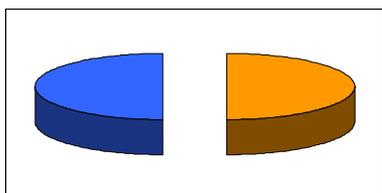
2°) **Epreuve en cours de formation sur le terrain de stage** : Evaluation des capacités du candidat à travailler en équipe pluri-professionnelle

- Entretien oral réalisé sur le terrain à partir de la compétence attendue : S'inscrire dans un travail d'équipe.



- Référent professionnel et responsable hiérarchique du terrain professionnel (terrain de stage – 100%)

- Notation de cette évaluation sur le terrain de stage par une commission de notation composée de moitié par des formateurs n'ayant pas de lien avec le candidat, et d'une autre moitié par des professionnels de terrain n'ayant pas de lien avec le candidat.

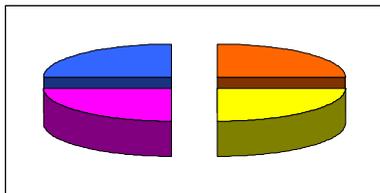


- Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs n'ayant pas de lien avec le candidat (50%)
- Professionnels en exercice n'ayant pas de lien avec le candidat (50%)

## DC4 : Implications dans les dynamiques institutionnelles

### 1°) Epreuve terminale en centre d'examen : Epreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles

Etude d'une situation proposée au candidat relative aux politiques sociales et aux cadres juridiques et institutionnels (coefficient 1)



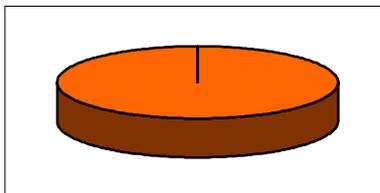
- Formateurs d'établissements de formation de Moniteur Educateurs ou autres diplômés d'Etat sociaux (25%)
- Membres de l'enseignement supérieur ou de professionnels du second degré de l'enseignement secondaire (25%)
- Représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques (25%)
- Professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale (25%)

### 2°) Composition sur le cadre institutionnel et la position du ME

Evaluation d'un écrit sur le repérage du cadre institutionnel et la position du ME par rapport aux missions de l'institution à partir d'une expérience de terrain (stage ou exercice professionnel)

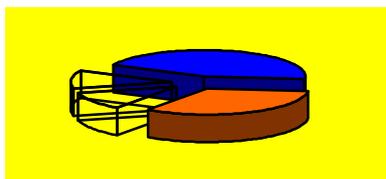
**Epreuve organisée par l'établissement de formation** en fonction de son projet pédagogique.

Une commission de notation organisée par l'établissement de formation.



- Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs n'ayant pas de lien avec le candidat (50%)

### ✓ Répartition totale de la responsabilité dans la certification du DEME entre les établissements de formation et les terrains professionnels :



- Formateurs de l'établissement de formation de Moniteur Educateurs n'ayant pas de lien avec le candidat (33,33 %)
- Professionnels en exercice n'ayant pas de lien avec le candidat (44,44%)

Entretien n° 1

**Tuteur A**

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne   | <u>EXPLOITATION<br/>DES<br/>VERBATIMS</u>   |
|--|---|---|---|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?)</p>   | <p>Oui, elles vont dans le sens d'une amélioration, il y a des référentiels professionnels qui précisent, heu, le, le, qui précisent les compétences de chaque diplôme effectivement ça va plutôt dans le bon sens maintenant ça reste à mettre réellement en place dans les établissements parce que les choses sont pas toujours très claires, au niveau des diplômes, il y a une différence qui n'est pas suffisamment marquée encore au niveau des AMP, des Moniteurs Educateurs et des éducateurs spécialisés.</p> <p><i>D'accord même malgré les référentiels ?</i></p> <p>Malgré les référentiels alors, la, la dernière année on voit que on est obligé de, de, les prendre en compte, du fait qu'il y ait des stagiaires dont on est obligé effectivement, auprès des stagiaires de remettre un petit peu les choses en place de tenir compte, en tous les cas, des référentiels mais au niveau encore des personnes qui sont en poste on voit que c'est déjà compliqué, ça reste compliqué.</p> <p><i>D'accord, ...</i></p> | <p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> | <p>Amélioration<br/>Précision</p> <p>Nécessité<br/>d'organisation</p> <p>Nécessité<br/>d'organisation</p> |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p> | <p>J'ai pas compris la question (<i>je la répète</i>)</p> <p>C'est quelque chose que je trouve plutôt positif dans le sens où la formation du coup est ciblée.</p> <p>Il y a quelques années, et bien, et moi-même quand j'ai passé mon diplôme, il n'y avait pas de différence, voilà les Moniteurs Educateurs et les Educateurs Spécialisés sur les terrains de stage et c'était évalué de la même manière, aujourd'hui il y a un effort qui est fait,</p>  | <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p>                             | <p>Amélioration<br/>Précision</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>même si les diplômes ne sont pas tout à fait reconnus comme ils devraient l'être, au niveau de la formation, on note quand même qu'il y a un effort qui est fait, voilà pour évaluer dans les domaines de compétence de chaque référentiel.</p> <p><i>D'accord, ...</i></p>   | 45   | Amélioration de la réforme   |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p> | <p>Heu, heu donc pour moi la compétence, heu (blanc) je relance en recontextualisant l'arrivée du terme compétence dans la réforme : la réforme a fait émerger la logique de compétence, à la place de la logique de qualification, selon qu'est ce que la compétence ? Il demande d'arrêter l'enregistrement.</p> <p>Je ne sais pas où il faut reprendre exactement.</p> <p>Je repose la question « définir le terme de compétences » ; blanc je relance en demandant de parler des éléments constitutifs</p> <p>donc la compétence pour moi c'est des choses qui s'acquièrent, voilà au niveau des, des, au fil de l'expérience, alors aujourd'hui c'est vrai que la notion de compétence ça fait un peu peur parce que derrière il y a quelque chose de qualitatif il y a quelque chose qu'il faut fournir pour, pour qu'on acquiert cette compétence et je dirais qu'aujourd'hui elle n'est pas forcément acquise.</p> <p>Ce qui fait heu, voilà, peur, dans les référentiels professionnels, on a du mal à caler, heu voilà ce que doit faire un éducateur spécialisé, il y a de nombreux désaccords d'ailleurs voilà, quand il y a de nombreux professionnels au niveau de la direction, par exemple un éducateur spécialisé sera obligé de déléguer certaines choses et on voit que, voilà et bien beaucoup de réticences à déléguer certaines compétences qui aujourd'hui appartiennent au chef de service, heu voilà.</p> <p><i>D'accord mais vous n'avez pas défini le</i></p> | 50<br>55<br>60<br>65<br>70<br>75<br>80<br>85 | <p>Non connaissance de la compétence (propos confus, indistinct et désordonnés – beaucoup d'hésitations, de blanc...)</p> <p>Retour sur des problème d'organisation interne dans le site qualifiant (traduit par des tensions, des désaccords)</p> |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>partenariat qui n'existe pas forcément là où je travaille, ce serait un travail en partenariat, donc entre le site qualifiant et l'établissement de formation.</p> <p><i>D'accord alors le partenariat on y reviendra tout à l'heure alors qu'elles seraient les difficultés actuelles pour que l'établissement devienne vraiment site qualifiant ?</i></p> <p>Alors je dirais qu'aujourd'hui c'est en réflexion les difficultés qu'on rencontre c'est surtout au niveau de la délégation, heu, qui fait quoi il y a des directeurs des chefs de service qui ont du mal à lâcher et à reconnaître les formations de tuteurs référents et de référents professionnels, heu, dans le discours on dirait que c'est quelque chose qui est plutôt acquis et après voilà, les délégations ça reste encore limitée.</p> <p><i>D'accord, tout à l'heure on parlait des réformes qui ont confirmé le principe de l'alternance comment pourriez-vous définir l'alternance ?</i></p> <p>Rar rapport au site qualifiant ?</p> <p><i>Oui car les textes officiels stipulent clairement que l'alternance est confirmée pour la formation.</i></p> <p>L'alternance pour moi c'est une formation pour faire imbriquer la pratique et la théorie et heu voilà, l'alternance du coup, jusqu'à présent on était dans des formations plutôt théoriques et avec une pratique qui était assez distante, il n'y avait pas de lien et ce qui est, ce qu'on peut trouver de bien dans l'alternance, c'est justement de lier la pratique et la théorie et en donner du sens, voilà une théorie plus proche de la pratique, avec, de fait, un lien plus étroit entre les écoles et les terrains</p> <p>De ma place de tuteur référent, je dirais</p> | <p>encore existante</p> <p>145</p> <p>150 Problème organisationnel dans le site qualifiant (enjeux de pouvoir internes)</p> <p>155 Une réelle reconnaissance de nouvelles compétences d'accompagnement</p> <p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180 L'alternance initiée par la réforme induit un nouveau lien entre théorie et pratique, établissements de formation et sites qualifiants</p> <p>185</p> <p>190</p> |
|--|--|--|

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <p>que nous, voilà parce qu'aujourd'hui j'ai très peu de contact avec les établissements de formation à part les contacts de type visite de stage, pour nous c'est la responsable des ressources humaines qui s'en occupe, elle va dans les établissements de formation mais je sais pas trop ce qui s'y discute, s'il y a un lien qui existe ce n'est pas à mon niveau.</p> <p><i>Mais au-delà de votre propre pratique, au niveau des textes est-ce que vous avez repéré une place plus importante des sites qualifiant ?</i></p> <p>Le lien a été renforcé la question des certifications apporte plus de responsabilités et de place au site qualifiant, jusqu'à présent on n'avait pas noter, on avait peu d'impact, maintenant quand on a un stagiaire qui vient, on a des certifications à, à, a donné forcément on, on, on est engagé dans le processus de formation et du coup la validation du diplôme de l'élève dans certains domaines de compétence.</p> <p>Il y a donc une place plus importante oui !</p> | <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> | <p>Problème organisationnel dans le site qualifiant (enjeux de pouvoir internes)</p> <p>La réforme renforce le lien entre les acteurs de la professionnalisation</p> <p>Une place plus grande, plus importante et des responsabilités accrues pour le sites qualifiants</p> <p>D'autres savoirs à mobiliser : l'évaluation</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</p> <p>➤ quand est-il selon vous ?<br/>(Si partenariat, comment ?<br/>Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>Pour moi, c'est une collaboration entre deux établissements entre un établissement de formation et un site qualifiant avec des objectifs communs, c'est ce que j'avais préconisé dans mon écrit de validation, une relation entre l'établissement formation et le qualifiant, ils se rencontrent pour fixer avec l'élève des objectifs communs parce que il y a l'établissement de formation qui a une commande, les domaines de compétence, il y a du terrain qui eux aussi veulent avoir une commande précise au niveau des stagiaires. Moi, j'attendais vraiment comme partenariat que les deux se rencontrent pour que les choses soient compatibles. Les objectifs et les demandes de l'école ne doivent pas, à un moment donné freiner le stagiaire et le stagiaire doit aussi acquérir des choses très intéressantes en termes de savoir-faire, mais parfois les demandes des terrains</p>   | <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p>                       | <p>Le partenariat : la formalisation d'objectifs communs</p> <p>Besoin de rencontres formalisées</p> <p>Besoin de travailler sur une compatibilité</p>   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>faites aux stagiaires correspondent pas du tout aux attentes de l'établissement de formation, c'est pour cela qu'un partenariat est important pour fixer des objectifs communs, que ce soit plus clair pour tout le monde et surtout pour le stagiaire.</p> <p>Dans mon établissement, je sens que dans mon établissement il y a du partenariat, il y a des discussions avec les écoles, voilà mais de ma place et je n'y ai pas accès à des choses qui restent encore entre cadres.</p> <p><i>Alors ce partenariat même si vous n'y participez pas directement il se présente comment ?</i></p> <p>« Blanc », heu, alors je pense que, je pense, je ne sais pas du tout ce qui s'y dit, le peu d'écho que j'ai pu avoir, c'est une présentation de l'établissement, maintenant les propositions qu'on peut faire de stage, heu, ce qu'on peut apprendre aux élèves, voilà, présenter l'établissement, heu en fait à l'établissement de formation mais j'ai pas l'impression que par exemple en termes de responsabilité, les certifications, c'est été expliqué au site qualifiant, il y a encore beaucoup de confusion par rapport à ça, dans notre établissement le cadre de la certification n'a pas été compris ce n'est pas très claire ou mal expliqué.</p> <p><i>Quelle différence feriez-vous entre le partenariat prescrit aujourd'hui et ce qui existait avant la réforme ?<br/>Il y aurait les différences ou pas ?</i></p> <p>Mais il me semble qu'aujourd'hui, derrière il y a beaucoup d'enjeux avant les choses étaient calées, les établissements de formation notaient et mettaient en place, l'établissement qui accueillait le stagiaire, voilà, faisait son travail d'évaluation mettait un petit compte-rendu est aujourd'hui l'introduction, enfin la place qu'on donne au site qualifiant dans le site</p> | <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> | <p>Eclaircir les places et rôles de chacun</p> <p>Des liens existent déjà, MAIS, Des enjeux institutionnels internes posent la question de la réelle reconnaissance des tuteurs dans la mise en place du partenariat</p> <p>Peu de communication interne (enjeux ?) dans le site qualifiant</p> <p>Les savoirs liés à la question de la certification par les sites qualifiants (depuis la réforme) = attentes de transmission par les établissements de formation</p> <p>La question de l'évaluation et des notes, un enjeu important pour le site qualifiant</p> <p>Difficulté à</p> |
|--|---|--|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>qualifiant, ça discute qui va prendre sa place, et donc il y a un jeu autour des places qui sont encore très confus qu'est-ce qu'on lâche, qu'est-ce qu'on garde ? Pour l'instant je trouve que c'est difficile d'être vraiment en lien avec les établissements de formation, nous c'est très récent qu'on accueille des stagiaires avec des certifications, je crois ça été l'un des premiers, on s'aperçoit que c'est encore difficile. Et puis, en plus ce qui est difficile, c'est que la réforme des formations, elle donne plus de travail aux terrains, déjà, qu'on en a beaucoup, la démarche qualité, les rapports, les écrits...</p> <p><i>Dans votre établissement tout le monde est impliqué par l'accompagnement des stagiaires et par la réforme ?</i></p> <p>La direction est un peu divisée en deux il y en a qui serait tout à fait favorable à ce que tout le monde soit impliqué, chef de service, direction, et puis aujourd'hui et il y a une autre partie je dirais que les tuteurs référents et référents professionnels existent même pas et ça resterait quand même dans les mains du chef de service ou du directeur.</p> <p><i>Si j'ai bien compris il y aurait dans l'institution des peurs de perdre du pouvoir par rapport à cette nouvelle fonction de tuteur référent ?</i></p> <p>Oui c'est ce qu'on voit sur la certification c'est le chef de service qui valide et signe ça pose question, je ne sais pas si je suis très objectif, il y a un écart très important entre les établissements de formation et des sites qualifiants, il y a des enjeux de pouvoir il y a des choses qui se traitent à d'autres niveaux.</p> <p>Il y a un nouveau cadre qui est mis en place mais ce cadre n'est pas encore clairement défini.</p> <p>Je sais pas si cela va aller dans le bon sens ou pas.</p> | <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> | <p>s'organiser dans le site qualifiant (la place de chacun dans l'accompagnement, la responsabilité d'accompagner et de noter)</p> <p>Difficulté à être en lien avec les établissements de formation (liée en partie à la nouveauté de la réforme ?)</p> <p>Nécessité de repenser son organisation dans l'accueil des stagiaires au regard des activités centrale des terrains (l'accueil des résidents)</p> <p>Nécessité de repenser les places de chacun dans l'institution autour de l'accompagnement de stagiaires pour penser l'organisation interne</p> <p>Enjeux de pouvoir internes et externes</p> <p>Nécessité de poser clairement un cadre</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si oui lesquels ?</p>   | <p>Les obstacles, c'est que les terrains ne savent pas encore tout sur la réforme. En plus, il y a pas beaucoup d'informations des centres de formation, à part les réunions de début d'année, tout ça fait des obstacles au partenariat, il faut qu'il y ait plus de communication, d'échange...</p>  | <p>350</p>   | <p>Les terrains ont une carence de connaissances de la réforme (et semblent être dans une position attentiste) Besoin de plus de rencontres et de communication</p>  |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</p> | <p>Tout d'abord, il faudrait que les établissements, enfin il faudrait qu'il y ait vraiment une formation et une formation ouverte à tous les salariés enfin une bonne majorité de salariés, voilà redéfinir un peu ce changement ces réformes je suis pas sûr que ce soit acquis pour tout le monde sauf ceux qui sont dans la formation pour les autres et si clair que ça donc je pense qu'il aurait tout un travail de formation à faire dans les établissements de formation et en interne dans les établissements d'accueil les rôles des tuteurs référents et les référents professionnels et après voilà, construire un partenariat avec les écoles, heu, je dirais qu'il y a tout un travail de formation à faire avec les établissements pour moi il ne pourra y avoir partenariat que si sur les sites qualifiant on définit ce qui fait quoi, puis avec les écoles et surtout il est encore beaucoup de confusion entre les référents et des tuteurs à l'intérieur même des établissements donc je pense qu'il y a une grosse formation à faire sur les sites qualifiant par rapport à ça.</p> <p>Nous, on est site qualifiant dans le texte mais en réalité on l'ai pas, il y a trop de confusion dans les termes.</p> <p><i>Si j'ai bien compris je vous formulerais ce que vous avez dit par le fait qu'avant qu'il y ait partenariat il faut déjà régler des choses internes.</i></p> <p>Voilà c'est tout à fait ça, les établissements de formation pensent que les choses sont acquises sur le terrain alors que le langage n'est pas compris.</p> <p><i>Cet entretien se termine Est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose ?</i></p> | <p>355<br/>360<br/>365<br/>370<br/>375<br/>380<br/>385<br/>390</p> | <p>Besoin de plus de formation autour de la réforme (tuteurs, référents, et informations...)</p> <p>Définir en interne les rôles et places de tuteurs</p> <p>Définir en interne PUIS, en externe</p> <p>Beaucoup de méconnaissance des la réforme et des éléments constitutifs</p> <p>Besoin de régler les enjeux et l'organisationnels avant de s'engager dans la construction d'un site qualifiant</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | Non, pas, voilà j'ai pas su redéfinir la compétence, pour moi c'était quelque chose qui était clair, mais je m'aperçois que, heu c'est compliqué. |  | Beaucoup de méconnaissance des la réforme et des éléments constitutifs |
|--|---|--|--|

Entretien n°

## Tuteur B

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>   |
|--|---|-------|---|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ?<br/>(Pourquoi ?)</p> | <p>Dans le sens d'une amélioration, oui, je pense que ça a permis une clarification en tous les cas pour les terrains de la prise en compte de la formation parce que avant ça partait un peu dans tous les sens, on faisait un peu tout ce qu'on voulait donc ça a permis un petit peu d'uniformiser en tous les cas la demande, et que nous on soit un peu plus clair, par contre là, je viens d'apprendre qu'une école de formation avec qui on travaille, avait déjà rechangé le fonctionnement, donc je disais on est à peine dans un processus on arrive un petit peu à tous s'y mettre et à comprendre quelque chose, et là il y a déjà des modifs, quoi... Du coup, je l'ai appris car on va peut-être recevoir un stagiaire, et que j'étais étonné des stages, sur la première année vient avec un stage de six mois, alors je me suis dit c'est quoi cette histoire, j'ai appelé l'école et ils m'ont dit oui on a tout changé, alors je leur répond mais on commence à peine à s'y mettre, à informer les collègues parce qu'ils ne savent pas, et du coup, ben là, ça rechange déjà sans qu'on soit réellement prévenu. Donc voilà, mais je trouve quand même que dans l'ensemble, ça permet au niveau du passage de relais, de mieux savoir où on en est, et de travailler un peu tous dans le même sens et d'une meilleure prise en compte de</p> | 1     | Clarification   |
|  |   | 5     | Uniformisation  |
|  |   | 10    | Clarification   |
|  |   | 15    | Pas réellement de co-construction entre établissement de formation et site qualifiant |
|  |   | 20    | Pas d'information de l'établissement de formation                                     |
|  |   | 25    | Clarification et harmonisation  |
|  |   | 30    |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | l'accompagnement du stagiaire, dans un niveau plus au niveau de la qualité professionnelle...   |   |   |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p>   | <p>Maintenant, ça va. Au début, c'est la vraie galère... Je pense que, une fois qu'on se les approprie, sur le terrain après ça va. <b>Moi, je sais que je me suis fait mes propres grilles, en référence justement avec tous ces référentiels, et je me dis que maintenant, ça m'aide beaucoup.</b> Maintenant on a des supports, on sait où on va, sur quoi on s'oriente, par ce que au départ, c'est une vraie galère ! Tels qu'ils sont présentés, <b>quand on les transmet comme ça, les gens ne peuvent pas s'en saisir. Sans formation c'est très compliqué,</b> moi je vois, j'en parle à mes collègues, et ben, personne n'a eu envie d'aller voir ce que c'était. Les étudiants qui se baladent avec leurs référentiels, des fois c'est bien galère et en plus il n'y a pas beaucoup de soutien. <b>Donc encore une fois avec une formation c'est possible, sinon c'est trop difficile.</b> Et puis en plus, je rajouterai que c'est pas toujours très en lien avec le terrain, n'y a pas d'exemple concret, et on sait pas toujours comment les agencer. Alors il faut qu'ils pratiquent bien cette logique, tu peux voir comment les agencer par exemple pour le travail d'équipe quand tu vois la grille, <b>il faut vraiment la décortiquer,</b> parce que sinon <b>au niveau de la certification</b> tu te demandes comment tu vas faire au niveau du terrain pour transmettre aux stagiaires, et certifier. Donc il faut vraiment les retravailler à l'intérieur de l'institution, sinon tu peux pas les aborder...</p> | <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> | <p><b>Appropriation du savoir par le site qualifiant</b></p> <p><b>Formation pour apprendre à s'approprier les savoirs</b></p> <p><b>Nécessité de se former au regard de la réforme</b></p> <p><b>Nécessité de l'appropriation La question de la certification (point sensible)</b></p> |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? <i>(les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</i></p> | <p>Moi je pense que <b>c'est un ensemble de qualités, qui vont faire qu'une personne va pouvoir trouver son propre positionnement professionnel,</b> voilà, donc il y a l'ensemble, par exemple si on parle de l'équipe, il y a quelque chose qui est déjà posé, ce vers quoi l'étudiant va tendre, et <b>qui doit relever de son propre</b></p>  | <p>75</p> <p>80</p>   | <p><b>Définition peu claires, très confuse</b></p>  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>potentiel, alors c'est quelque chose qu'on va aider à développer de la place du stagiaire, et qui va permettre que ses qualités plus ses aptitudes, pour faire qu'un moment donné il aura une compétence, même si c'est un peu divergeant de ce qui est proposé sur le terrain, en tous les cas qu'il obtienne un maximum de, en tous les cas de positionnements qui lui sont propres pour définir par exemple comment il va travailler en équipe, qu'est-ce qu'il va faire autour du quotidien etc.</p>  | <p>85<br/><br/>90<br/><br/>95</p>  |  |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>C'est difficile à dire parce que j'ai travaillé avec plusieurs écoles autant avec certaines on n'y voit un peu clair, on a des méthodologies, on comprend la logique pédagogique, on communique, on est en lien, avec d'autres écoles, j'ai pas trouvé, par exemple les réunions que j'ai eues avec elles, on parle pas du tout, de tuteur par exemple, quand j'ai posé des questions autour de ça, c'est presque si ils m'ont dit qu'il fallait que je me taise, d'autres écoles pour les joindre c'est impossible, les étudiants en début de stage ne savent même pas comment ça s'organise au niveau de leur certification, et c'est moi qui dois dire aux stagiaires comment ça se passe, et qu'est-ce qu'il y a dans tel domaine de compétence et qu'est-ce qu'il y a dans tel autre... Alors en fait, ce que j'explique que selon les écoles il y a un flou artistique, et que parfois ce sont les écoles qui connaissent la réforme, mais aussi des fois c'est les sites qualifiants, c'est selon les écoles... Mais c'est bizarre parce que des fois, j'appelle des écoles, elles me répondent, mais vous faites ça tout le temps, nous on n'en sait pas plus que vous, ça fait peur ! Mais au niveau de la proportion, c'est difficile à dire parce que c'est pas encore</p> | <p>100<br/><br/>105<br/><br/>110<br/><br/>115<br/><br/>120<br/><br/>125<br/><br/>130</p> | <p>Disparité entre les établissements de formation</p> <p>Disparité entre les établissements de formation</p> <p>Le certification par les sites qualifiant (point sensible)</p> <p>Disparité entre les établissements de formation</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>en lien, moi je vois des stagiaires qui arrivent et qui ne comprennent encore rien à leur déroulé de formation... Alors ils arrivent complètement paniqués, qui ont très peu d'éléments des écoles et qui restent dans des questions sans réponse, et du coup qui viennent les chercher ici, en disant mais vous est-ce que vous savez, qui sont rassurés que quelqu'un ait fait la formation de tuteur, qui puisse leur parler un petit peu de leur formation, de ce qui va se passer, de leur certification etc., parce qu'ils ne trouvent pas les réponses au niveau des écoles. Alors, en gros, certaines écoles qui ont travaillé véritablement la réforme la connaissent évidemment mieux, et c'est normal, mais pour d'autres, des fois je me dis qu'on en sait plus qu'elles !</p>   | <p>135<br/>140<br/>145<br/>150</p>         | <p>La formation pour comprendre et transmettre les éléments de la réforme</p> <p>Le certification par les sites qualifiant (point sensible)</p> <p>Un savoir plus important que les sites qualifiants pour les établissements de formation qui ont vraiment travaillé la réforme</p>    |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de l'alternance pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « sites qualifiants ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « l'alternance » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>Pour nous, pour l'instant ça représente pas grand-chose, heu, moi je trouvais intéressant l'idée de sites qualifiants dans l'idée de l'investissement de l'institution. Heu, parce que du coup, c'était un peu le projet quand même, avec des personnes qui se forment, une institution qui se mobilise, et qu'il y ait un partenariat quand même avec les écoles. Pour l'instant, le site qualifiant, il n'existe pas en vrai. Ça fait bien, sur le papier, pour l'évaluation interne, pour le projet d'établissement, ça fait parti un peu des enjeux au niveau politique, mais ça n'a pas du tout pris l'ampleur que ça devait prendre, en tous les cas au niveau de la mobilisation de l'institution et notamment des cadres. Et donc du coup, les tuteurs sont esseulés, ça se fait un peu en lien ponctuellement avec certains collègues intéressés, mais là, moi, j'ai délégation totale, y a plus de liens du tout avec les cadres, je suis seule, c'est maintenant, tu te débrouilles, tu fais, donc c'est intéressant avec le stagiaire, mais au niveau de la mobilisation institutionnelle, on voit bien c'est pas encore un site</p> | <p>155<br/>160<br/>165<br/>170<br/>175</p> | <p>Problème de mobilisation de l'institution dans la réforme de la formation</p> <p>Incidence sur la mise en place d'un réel partenariat</p> <p>Enjeux politiques pour les sites qualifiants, mais très peu de volonté institutionnelle</p> <p>Et phénomène de solitude des tuteurs</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>qualifiant, ça en est loin ! Et puis ça n'a jamais été vraiment parlé au niveau de l'institution, au niveau de l'institution, ça n'a pas fait de mouvements du tout.</p> <p>Ce qui est compliqué pour nous, c'est de mettre en lien avec la théorie, en fait, heu, parce que les étudiants, quand ils partent en formation, voilà, ils ont plein de trucs, et, alors je trouve qu'ils travaillent beaucoup les questions de terrain, maintenant énormément, parce que il y en a beaucoup qui nous parle de choses qu'ils amènent dans les écoles, et qu'ils travaillent à l'école. Au niveau des écrits aussi, il y a beaucoup de choses qui se passent au niveau des formateurs, qui corrigent un travail, et qui nous le redonnent et on le retravaille, et il y a ce lien-là qui se fait. Et dans l'autre sens, je crois que c'est la première fois qu'une stagiaire est venue avec des choses de l'école, avec de la théorie par exemple, qu'elle a pu mettre en application dans l'institution, et pour moi c'est la première fois que je vois ça ! Elle dit voilà ça m'a aidé, mais l'alternance c'est pas encore simple, on n'en est encore vraiment au démarrage des liens qu'on peut faire avec l'école, certains stagiaires le font d'eux même, et c'est plus maintenant autour des écrits que je vois l'alternance en ce moment, et puis autour des évaluations, des choses comme ça, donc du coup les stagiaires sont entre les deux et ils amènent cette dynamique, mais nous, les outils des écoles, on les utilise encore très peu...</p> <p>Ben, inévitablement parce que, heu, du coup déjà, du fait des évaluations, heu, de participer aux certifications, je crois que l'enjeu il est énorme. Il est vrai qu'avant on faisait une évaluation générale, alors on se disait : on s'implique pas trop, c'est pas trop grave si on met pas des choses trop lourdes, ça passera. Maintenant quand tu accompagnes un stagiaire, dans son évaluation de sa certification, c'est</p> | <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> <p>225</p> | <p>De nouveaux savoirs difficiles à mettre en pratique pour les sites qualifiants</p> <p>Des liens pratiques commencent à se faire autour des travaux des stagiaires</p> <p>L'alternance se vit de fait, mais elle n'est pas clairement définie par les acteurs eux-mêmes</p> <p>La question de l'évaluation est un enjeu énorme en terme de savoirs à acquérir pour les sites qualifiants</p> <p>Une place plus importante des sites qualifiant, à cause, en partie</p> |
|--|---|---|--|



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>c'est des obstacles, mais pour l'instant les gens n'ont pas trop envie de fonctionner là-dedans, ils ne se sont pas encore posés la question. Je pense que pour l'instant, il y a une forme de non-investissement, la question du lien ne s'est pas posée, par exemple, nous n'avions aucun formateur qui est venu nous voir pour nous dire comment on pouvait travailler ensemble, donc à partir du moment où la question ne se pose pas entre nous, du coup il n'y a rien qui se fait. Alors aussi, je vois que les institutions, en tous les cas la nôtre, si on lui demandait de s'investir plus, heu, tant que moi je fais les choses ça va très bien, mais si on demande à l'institution de bosser plus, je suis pas sûr que ça marche ! Pour l'instant on est loin de penser qu'on a une place plus importante dans la formation. Il y a l'école à côté, et le terrain de stage de l'autre, et les choses ne se font pas un ensemble.</p>   | <p>280<br/>285<br/>290<br/>295<br/>300</p> | <p>Pas de mobilisation institutionnelle<br/>Pas de réel investissement pour construire le site qualifiant et le partenariat<br/>Pas de vrais liens avec les institutions de formation<br/><br/>Pas de réel investissement pour construire le site qualifiant<br/><br/>Pas de réflexion sur la place plus grande du site qualifiant, donc pas de réels liens</p> |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</p> | <p>Moi je crois déjà qu'il faut partir du terrain ! Je pense que former les tuteurs c'est très bien, heu, après je trouve que ce n'est pas suffisant. Parce que même si tu formes une personne à l'intérieur, c'est pas vraiment une formation qu'on apporte à toutes les personnes. Ponctuellement on a des collègues avec qui on s'apporte mutuellement, mais il y en a d'autres qui fonctionnent sur leurs acquis, et je vois bien qu'un tuteur seul reste bien seul, si l'institution entière n'est pas mobilisée et dynamique. Il faudrait qu'il y ait une formation en interne pour que l'équipe soit aussi partie prenante de cette réforme et du partenariat. Et puis il faudrait aussi une direction qui s'intéresse vraiment à la question de la formation en site qualifiant, qui reconnaisse les tuteurs, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup d'institutions en ce moment, pour plein de raisons. Ce que je vois, en ce moment, c'est que la question du partenariat dans l'institution ne se pose même pas ! C'est pas une vraie question pour les</p> | <p>305<br/>310<br/>315<br/>320</p>         | <p>Volonté institutionnelle de créer un site qualifiant et non pas former qu'une seule personne<br/><br/>Solitude du tuteur<br/><br/>Mobilisation institutionnelle nécessaire<br/><br/>Besoin de reconnaissance des tuteurs dans leurs nouvelles compétences<br/><br/>Pas de réel partenariat</p>   |

|  |  |     |  |
|--|--|-----|--|
|  | professionnels, elle n'arrive ponctuellement qu'aux visites de stage, puis disparaît aussi vite. Et puis, ce que je comprends, c'est que la réforme, elle a apporté plus de travail aux accompagnateurs, alors le partenariat, il est marqué par ce travail en plus... | 325 | actuellement   |
|  |  | 330 | Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions |

Entretien n°

**Tuteur C**

| <u>Questions</u>  | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne  | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>   |
|---|---|--|---|
| ➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?) | Oui, heu, alors je peux développer ?<br><br><i>Oui bien sûr !</i><br><br>Oui parce que effectivement moi j'apprécie bien le, le, l'implication des terrains professionnels dans le suivi des stagiaires sur le terrain, justement en lien avec la formation, je trouve que du coup, ça conduit les institutions à se plonger davantage dans la formalisation de leur pratique auprès des gens dont elles s'occupent, ça c'est un peu l'idéal, maintenant je me rends compte que dans la pratique ça reste à améliorer du fait des connaissances de certains professionnels de la réforme et de tout ce qu'il y a dedans, donc moi ce que j'apprécie c'est que les centres de formation rencontrent les terrains de stage et pas que les chefs de service et directeurs, mais aussi les tuteurs du coup ça met un peu tout le monde au parfum des attendus et du coup ça implique tout le monde. Voilà après il y a encore plein de gens qui ne sont pas partis en formation et qui n'ont pas tous ces éléments, après cela il y aura une transmission qui va se faire, à mon avis | 1<br><br><br>5<br><br>10<br><br>15<br><br>20<br><br>25 | Amélioration en terme de réflexion et évaluation des pratiques professionnelles<br><br>Les connaissances ne sont pas encore acquises par un grand nombre de sites qualifiants<br>Les liens entre les acteurs de la professionnalisation sont souhaités<br>Transmettre les savoirs de la réforme à tous les acteurs<br>Besoin de plus de formation pour les acteurs de la professionnalisation<br>Organiser une transmission des |



|   |  |                                     |   |
|---|--|-------------------------------------|---|
|   | <p><i>Si je reformule ce que vous venez de dire, les référentiels ne sont intéressants que si ils ouvrent plus qu'ils ne ferment ?</i></p> <p>Oui bien sûr, et si tout le monde est bien d'accord sur les attendus, qu'est-ce que l'on attend en commun de la personne en stage. Moi je suis vraiment pour partir des indicateurs si c'est une base, pour ensuite ouvrir et s'adapter à la réalité du terrain. Voilà. Et cela ça mérite un temps, se mettre d'accord les terrains et les formateurs avec la personne en formation pour définir bien et éviter que chacun y va un peu de sa version pour redevenir dans quelque chose qui est flou.</p>   | 80<br><br>85<br><br>90              | <p>Nécessité de définir ensemble les objectifs communs</p> <p>Adapter les savoirs à la réalité de terrain</p> <p>Co-construire les parcours de formation pour éviter les incompréhensions et les quiproquos</p> |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p>                                       | <p>« Blanc », heu...<br/>Ça veut dire, heu ...<br/>Une... Une capacité à...à... À mener à bien, oui... à mener à bien la compétence qui a été définie, c'est-à-dire, si c'est heu... Par exemple animer la vie quotidienne, voilà c'est repérer un certain nombre d'indicateurs, là aussi je pense qu'il faut jalonner quand même, heu... La compétence, savoir sur quoi on s'appuie pour dire effectivement il a ou a pas la compétence, et donc là c'est une capacité à s'inscrire dans, dans... Enfin une capacité à faire un travail défini au préalable... À partir d'indicateurs... Enfin sur lesquels on peut, sur lesquels les indicateurs peuvent nous dire, il y a la compétence où il n'y a pas. C'est une forme de capacité à, à faire quelque chose quoi...</p> | 95<br><br>100<br><br>105<br><br>110 | <p>Définition très confuse et incomplète</p>  |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>● les référentiels</li> <li>● la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>Oui, ça c'est sûr, par ce que c'est votre travail, et parce que je pense que les établissements, je pense que dans les établissements, il y a de plus en plus d'urgence budgétaire, il y a beaucoup plus d'urgence de terrain donc les formations, enfin nous on voit, on est en première ligne c'est vrai que je vois, j'invite dès que je peux mon responsable hiérarchique à voir mon travail, parce que voilà un moment donné on est vite seul à suivre</p>   | 115<br><br>120<br><br>125           | <p>Plus de connaissance de la réforme par les établissements de formation</p> <p>Réorganisation interne des sites qualifiants au regard de leurs activités principales</p> <p>Reconnaître le travail</p>        |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>celui dont on s'occupe. J'ai vu la question de l'évaluation l'année dernière, j'ai vite alerté mon chef de service pour lui dire que l'on était deux. Alors je lui dis que je veux bien m'occuper du terrain, et tout ce qui est administratif ce n'est pas à moi de le faire, et tout ce qui est attendu, vous devez aussi vous en saisir... Il faut qu'il y ait une vraie démarche institutionnelle et officielle d'implication. Pour répondre à la question, je pense que tout le monde sur le terrain doit être formé, il y en a qui croit encore que l'évaluation se fait comme ça, avec un regard professionnel alors en même temps c'est bien et je crois qu'aujourd'hui le travail de la formation pour tous les professionnels dans les sites qualifiants, il y a des attendus clairs, précis et on peut plus évaluer comme ça, car voilà il y a très peu de gens qui sont tuteurs encore dans les sites qualifiants, donc il y a un gros travail de transmission et je crois qu'il y a beaucoup de gens, alors qui s'appuient, alors heu, c'est pas à tort, mais qui s'appuient essentiellement sur les centres de formation, car ils pensent que c'est leur boulot... Dans l'établissement où je travaille, on est trois à avoir ce discours, mais il faut ramer, les autres ça ne les intéresse pas, il disent que c'est aux centres de formation de la faire... Et en plus la réforme est encore récente, donc vous en savez plus que nous...</p> <p>C'est du 80/20. Et puis je ne pense pas me tromper, moi je suis en première ligne et la connaissance des réformes je ne peux pas la porter tout seul dans mon établissement. Il faudrait qu'il y ait aussi des chefs d'établissement qui fassent des réunions à l'ensemble des salariés pour dire, ça a changé les stagiaires c'était comme ça, c'est plus comme avant, mais ça ne se fait pas, alors je me dis, il faut encore faire progresser les choses parce que dans mon établissement on arrête pas d'accueillir des stagiaires, sans que tous les salariés se sentent impliquer. Moi je</p> | <p>130 du tuteur</p> <p>L'évaluation comme point sensible (et connaissance importante)</p> <p>135 Démarche institutionnelle qui ne repose pas que sur le tuteur</p> <p>140 Nécessité de faire plus de formation de la réforme (notamment sur la question de l'évaluation)</p> <p>145</p> <p>150 Travail de transmission externe mais aussi interne dans les sites qualifiants</p> <p>155 Demande de transmission des savoirs aux établissements de formation</p> <p>160 Volonté institutionnelle de devenir site qualifiant</p> <p>165 Connaissance plus grande des établissements de formation</p> <p>170 Solitude du tuteur</p> <p>Redéfinir la place de chacun dans le site qualifiant</p> <p>175</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>vous invite vraiment à ressolliciter la présence des cadres aux réunions d'information, là je pense que le message peut être important, entendu, et ils prendront la responsabilité de le diffuser dans leur établissement.</p> <p><i>Si je comprends bien, les cadres n'ont pas encore pris la mesure de leurs responsabilités dans la formation depuis la réforme ?</i></p> <p>Je crois bien, nous on est juste leurs salariés c'est à eux de s'imprégner de la réforme d'autant plus quand ils reçoivent des stagiaires. Parce que moi si je dis il y a des choses à faire, je ne suis pas entendu pareil qu'un centre de formation c'est normal hein... Un centre de formation, il peut reposer le cadre légal et puis il a une place face au directeur et au chef de service c'est entre pairs... Moi je suis juste un salarié, je ne suis pas crédible de la même façon même si je dis pas que mon chef de service ne prend pas au sérieux ce que je dis, à un moment donné, c'est plus facile pour les centres de formation, c'est plus officiel, c'est moins en coup de vent.</p> <p>En fait, les centres de formation ont le pouvoir de faire changer les mentalités et je pense une meilleure crédibilité, ils connaissent les choses, ils sont mieux entendus...</p> | <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> | <p>Demande d'aide aux établissements de formation pour organiser le site qualifiant et transmettre les savoirs de la réforme</p> <p>Etablir une relation équilibrée entre site qualifiant et établissement de formation</p> <p>Place non reconnue du tuteur</p> <p>Savoirs pouvoir des établissements de formation</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</li> <li>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</li> <li>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</li> </ul> | <p>C'est l'expérience de terrain, c'est effectivement se confronter à la réalité, déjà avec les usagers et professionnels dans le but, oui, d'acquérir des compétences, un positionnement professionnel est effectivement d'être en capacité de travailler avec d'autres professionnels, mais aussi c'est proposer des personnes aux stagiaires capables de les accompagner et de leur permettre de construire les compétences attendues, ils doivent être dans un rôle de formateurs bis, d'accompagnateurs, et du coup, on est</p>   | <p>215</p> <p>220</p>  |  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>plus que dans un rôle professionnel, mais là pour accompagner dans la formation, et du coup on est un site qualifiant, on est des professionnels et dans la transmission d'informations et dans le souci de la formation et dans un travail de partenariat avec le centre de formation, et là on s'inscrit pas seulement dans le travail auprès des usagers... Et puis surtout maintenant, on doit évaluer des compétences dans le diplôme, c'est ça aussi le site qualifiant. Ca positionne le site qualifiant dans le partenariat. Avant, on parlait de la personne, et je pense que c'était plus le formateur qui disait où en était la personne, aujourd'hui, c'est aussi à nous de la dire.</p> <p>Je vois une, heu..., je vois le passage théorie pratique, et heu, c'est à la fois, voilà, la possibilité de travailler sur le terrain, de se confronter au lieu professionnel et après de ramener toutes ces questions, ces situations en formation pour que ce soit rediscuté, retravaillé avec un autre angle avec d'autres personnes, je pense que l'avantage de l'alternance, c'est qu'il y a ce mouvement théorie pratique, école et terrain, je pense que pour les personnes c'est ressourçant, c'est-à-dire que des fois, on le voit bien sûr content de quitter le terrain pour aller en formation et en même temps je crois des fois ils sont contents de revenir sur le terrain professionnel, du coup les deux lieux sont des lieux ressources, mais l'inconvénient c'est à chaque fois ils disent que, il faut que je me remette à jour, il me manque des informations, enfin pour eux ils le vivent un peu comme un inconvénient parce que ça leur fait du travail en plus, mais en même temps ça fait parti du jeu... Moi j'ai fait voie directe, et contrat de qualification, je trouve que c'est beaucoup plus professionnel.</p> <p>Oui j'ai plus de place, déjà parce que ça prend plus de temps, il faut accompagner différemment, il faut maintenant évaluer,</p> | <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> | <p>Créer un réel partenariat</p> <p>La question de l'évaluation (point sensible)</p> <p>La réforme induit une vraie relation partenariale</p> <p>Le partenariat peut avoir un effet ressourçant</p> <p>Prise de conscience de plus de place dans la formation (Surtout au niveau de</p> |
|---|--|---|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | <p>écrire beaucoup, et paradoxalement, ça manque encore de place, car effectivement, du fait qu'il y a plus d'implication, plus d'attendus, proportionnellement, on nous a pas laisser plus de temps et de moyens, et c'est dommage...</p>  | <p>275<br/>280</p>                         | <p><b>l'évaluation)</b><br/><br/>Organiser le site qualifiant au regard des attendus de la réforme</p>  |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</p> <p>➤ quand est-il selon vous ?<br/>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>C'est déjà se mettre d'accord sur un objectif commun, des objectifs communs que l'on va réaliser ensemble donc pour moi voilà un échange au niveau des relations dans l'accompagnement de la personne c'est-à-dire qu'il y a une part théorique apportée par le centre de formation et la part pratique sur le terrain en même temps les deux se recoupent parce que le site qualifiant peut aussi transmettre des savoirs et le centre de formation travaillait à partir des situations, voilà c'est une collaboration, et c'est quelque chose d'important pour moi, il faut que l'on se rencontre assez souvent pour travailler ensemble, c'est important...</p> <p>Pour l'instant, il y a du partenariat mais, heu..., en fait je ne sais pas si c'est du partenariat, c'est plus de la rencontre, mais je ne sais pas si on parle vraiment des objectifs communs ? À voir...</p> | <p>285<br/>290<br/>298<br/>300<br/>305</p> | <p>Co-construire la relation de partenariat autour de la formalisation d'objectifs communs</p> <p>Le site qualifiant peut aussi transmettre des savoirs (en interne)</p> <p>Collaborer, travailler ensemble</p> <p>La rencontre égale-t-elle le partenariat ?</p> |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p>   | <p>Des obstacles ? Heu, oui, il y a des obstacles... Je l'ai dit tout à l'heure, heu, je crois que, il faut du temps, il faut aussi que les centres de formation donnent encore plus d'informations surtout au cadres des établissements... Heu, je crois qu'il faut faire plus de formation de tuteurs. Des obstacles, heu..., en fait, il y a plein, il ne faut pas que deux ou trois personnes qui suivent les stagiaires mais tout le monde dans l'institution. Je ne sais pas si cela suffit ?</p>   | <p>310<br/>315</p>                         | <p>Organiser le site qualifiant au regard des attendus de la réforme</p> <p>Savoir-pouvoir des établissements de formation sur les sites qualifiants</p> <p>Organiser le site qualifiant au regard des attendus de la réforme</p>                                 |



|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | <p>terrain existant, et que tout ne peut pas fonctionner sur le terrain où on est, et heu, qu'en plus de ça, heu, je ne sais pas comment dire mais, heu, on se retrouve avec des élèves qui arrivent, heu, à qui on a dit de faire ça, mais nous on est pas préparé face à ça, et je trouve qu'il y a une discordance entre, entre les deux quoi...</p>   | 30   | <p>s'approprier les savoirs de la réforme</p> <p>Les terrains n'ont pas été préparés à la réforme</p>   |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des référentiels de compétence précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p> | <p>Moi je trouve que ces référentiels, je sais pas qui les a construits, mais heu, c'est un peu la pagaille pour les terrains, et que d'un truc à l'autre, il y a des choses qui se retrouvent, on comprend pas bien pourquoi et comment, heu, alors c'est plus construit et plus carré, la relation, le quotidien, heu mais bon voilà, et je trouve que, qu'on passe d'un truc à un autre, il y a plein de choses et j'ai l'impression que quand on doit répondre à ça ou en tous les cas essayer de le dire, bin, il y a plein de choses qu'on retrouve partout, donc on répond un peu la même chose partout, grosso modo, heu, c'est mon impression à moi, j'ai l'impression qu'on revient à ce qu'on faisait avant, sans écriture, c'est-à-dire qu'avant, bin on faisait avec ce qu'on était, avec ce qu'on connaissait, et on regardait l'étudiant qui était en place, en train de faire, dans la relation, dans le quotidien, etc., et après on l'évaluait sans termes précis au départ, mais là, avec les référentiels, j'ai l'impression que pour nous ça part, pour l'instant, un peu dans tous les sens, je trouve que ces référentiels récents sont difficiles à comprendre et à utiliser pour les terrains.</p> <p>Je pense que pendant la formation des tuteurs référents par exemple, on les a vu, les référentiels, mais heu, déjà il y en a tellement, toutes les professions, et quand on se retrouve tuteur référent, et bien on n'est pas obligé de travailler sur, enfin moi je suis Monitrice Educatrice, sur le référentiel de Moniteur Educateur, mais aussi AMP par exemple ou d'autres, donc du coup on se retrouve avec une masse, et je suis pas persuadée qu'on soit pas capable de bien tous les manipuler... J'ai l'impression que ça été écrit par des gens,</p> | 35<br>40<br>45<br>50<br>55<br>60<br>65<br>70 | <p>Savoirs de la réforme encore difficiles pour les terrains de stage</p> <p>Les savoirs de la réforme à mettre en place dans les sites qualifiants</p> <p>L'évaluation (le point sensible de la réforme au niveau des terrains de stage)</p> <p>Savoirs de la réforme encore difficiles pour les terrains de stage</p> <p>Savoirs de la réforme encore difficiles pour les terrains de stage</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | <p>heu, des bureaucrates, voilà... En tous les cas pas par des gens de terrain, qui auraient pu peut-être faire, enfin je dis peut-être n'importe quoi, faire dix lignes sur la relation, faire dix lignes sur le quotidien, des points importants puis après, c'est à l'étudiant de développer, et je trouve que, heu, voilà ça n'a pas été développé, pas l'impression que cela a été fait par des gens de terrain, et on demande à des gens de terrain de répondre à des choses écrites qui ont été écrites par des gens, heu, voilà, c'est des phrases, c'est des belles idées, mais à la sortie, c'est compliqué pour la personne de terrain d'y répondre.</p> <p>Parce que en réalité, c'est au terrain de s'en saisir, et c'est ce qui s'est passé dans mon établissement la première année, quand on était formé et qu'on a fait la formation « site qualifiant », car c'est un chef de service qui était là qui menait le truc, là on s'en est vraiment saisi, on était une équipe de 13 à se mobiliser autour de ça, et on a commencé à construire et c'était vraiment très intéressant, car on a construit notre propre plaquette. Sauf que quand elle est partie, elle a laissé plein de traces écrites, mais le nouveau directeur ne s'en ait pas saisi, il ne veut pas entendre parler, il est « site qualifiant », il accueille des stagiaires, mais on travaille plus là-dessus, pour nous, tuteurs référents, c'est un peu n'importe quoi... C'est au bon vouloir de la direction de mettre en place un vrai site qualifiant...</p> | <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p> | <p>Les terrains n'ont pas été préparés à la réforme</p> <p>Savoirs de la réforme encore difficiles pour les terrains de stage</p> <p>Organiser le site qualifiant au regard des attendus de la réforme (à partir d'une volonté institutionnelle portée par les cadres)</p> <p>Volonté institutionnelle de devenir site qualifiant</p> <p>Phénomène de solitude des tuteurs volonté institutionnelle portée par les cadres</p> |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p> | <p>(Hésitation longue) Heu, heu... Alors là !...</p> <p>Moi, moi, heu, j'ai toujours eu envie de travailler sur, heu, sur des grandes lignes au départ, heu, comment dire, heu par exemple quand on a, par rapport à un stagiaire qui arrive, et bin, la façon dont il a, heu, et bin d'observer, au départ, avec des grandes lignes, si il pose des questions, si il a du recul, si il est dans son coin, et puis après cette première phase, une autre phase où, ben il s'approprie un petit peu ce qu'il a vu, et,</p>  | <p>115</p> <p>120</p>  |   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <p>heu, il s'installe et puis il met les choses en place, ça serait plus ou moins la deuxième compétence, savoir comment il se saisit de ses observations pour pouvoir, après, se positionner. Et puis dans une troisième phase, voir ce qu'il a réellement mis en place, et heu, par rapport au questionnement qui s'est posé, comment il est interpellé, et comment nous, on a percuté, heu, ben voilà ces trois phases. Alors les trois phases, elles sont bien dites, quand on fait la formation de tuteur référent, mais heu, par rapport aux compétences, et par rapport à tout ce qui est écrit, et ben c'est pas aussi clair au départ, et, heu, à mon avis ça, ça pourrait être beaucoup plus simple au départ, même s'il y a des petits traits après, mais heu, voilà, moi je, quand je vois arriver un stagiaire, je le regarde arriver, se poser, et enfin se mettre au travail.</p>  | <p>125<br/>130<br/>135<br/>140<br/>145</p> | <p>Définition très confuse et disparate</p>  |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>Alors, heu, c'est un peu marrant, heu, enfin, je sais pas, mais heu, si les centres de formation connaissent vraiment la réforme, et bien pourquoi, parce que, heu là, j'ai suivi 4 étudiantes d'un centre de formation à Lyon pour leur note de réflexion, et j'ai une amie qui fait sa formation de monitrice éducatrice dans un autre centre de formation... Elle est complètement paumée, elle me demande si je peux l'aider. Alors j'ai fait comme j'ai fait avec les 4 étudiantes, mais alors, c'est deux mondes, entre ces deux centres de formation, ça ne se présente pas du tout pareil, le DC3, elle m'en a parlé, c'est pas construit, ça a rien à voir, alors j'ai pas l'impression que d'un centre de formation à l'autre... Mais je me dis, et j'en parlais avec elle et des gens avec qui j'en ai échangé, pourquoi, c'est une réforme nationale, alors qu'au niveau national c'est pas possible de faire un truc, je veux bien, mais que au niveau régional tous les centres de formation se rencontrent et se mettent d'accord pour se dire comment on va accompagner le stagiaire dans le DC1, DC2, DC3 et DC4,</p> | <p>150<br/>155<br/>160<br/>165<br/>170</p> | <p>Disparité dans les liens entre les différents établissements de formation</p> <p>Discordance et manque de liens entre les établissements de formation pour s'harmoniser</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>et là, j'ai vraiment l'impression que ça ne fonctionne pas quoi, donc heu, je l'ai aidée en me servant des méthodologies que j'avis pour les 4 étudiantes que j'ai suivie, et je me dis que je l'ai peut-être embarquée dans un, dans un truc où elle va se planter, mais je l'ai aider comme les autres étudiantes, car elles se présentent toutes au même diplôme, mais à la sortie, selon qui va être le jury, c'est un jury d'une école ou d'une autre, et bien je ne sais pas si ça va fonctionner pour tout le monde. Voilà, donc, je sais pas si les centres de formation se sont vraiment saisis plus que les terrains, mais, en tous les cas, même entre les centres de formation, ça ne fonctionne pas, voilà...</p> <p><i>Relance : tous les cas, c'est votre perception, ce n'est pas harmonisé autour des mêmes pédagogies.</i></p> <p>Oui, et puis, j'ai l'impression, par exemple autour du DC3, c'est le domaine de compétence qui me paraît le plus vague, le plus flou, où les étudiants, voilà, et bien se retrouvent avec un truc, voilà il y a des écoles qui sont très carrées, et qui entourent vraiment les étudiants, je vois que sur d'autres écoles, ils ne sont pas du tout suivis, par exemple ils prennent un thème, et puis même ça ne les intéresse pas, et ils n'ont pas été guidés du tout, donc je ne dis pas qu'une méthode est bonne et une méthode est mauvaise, mais autour de ce domaine de compétence par exemple, j'ai l'impression, mais c'est mon impression que rien n'est harmonisé, donc c'est là que je me dis, est ce que les centres de formation se sont saisis de ces domaines de compétences qui ont été écrits par, je ne sais pas qui...</p> <p><i>Recentrage de notre question à partir de la réponse ci-dessus : donc aujourd'hui vous ne savez pas ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, ou ceux qu'ils savent plus et ceux qui savent moins de cette réforme ?</i></p> | <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> | <p>Disparité dans les liens entre les différents établissements de formation</p> <p>Pas d'harmonisation entre les établissements de formation</p> |
|--|---|---|---|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>Oui enfin, je peux pas comparer avec l'Education Nationale, parce que c'est pas tout à fait pareil, mais dans l'Education Nationale, quand les gamins passent le bac de français, ils ont tout le même programme, et ils passent le même diplôme, le même bac, ce soit dans le nord dans le Midi, ils ont tous le même bac, en principe avec la même valeur. Bon, après il y a les lycées privés, et heu, l'Education Nationale, et je me dis que le Moniteur Educateur, en France qu'il soit au nord ou sud, il faut qu'il y ait le même diplôme, et je n'ai pas l'impression que pour le moment, ça fonctionne, voilà, c'est pas harmonisé.</p>   | <p>225<br/><br/>230<br/><br/>235</p>   |  |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>Un vrai site qualifiant, c'est par rapport à tout ce que j'ai dit avant, ça serait deux choses : d'une part, c'est une reconnaissance, on ne reçoit pas des stagiaires pour recevoir des stagiaires, que, à la base c'est-à-dire la direction, les cadres, ceux qui entourent l'établissement, s'approprient vraiment, heu, reconnaissent qu'on reçoit des stagiaires, mais pour les former, pour les former, pas pour dire de recevoir des stagiaires comme ça, mais que ça soit vraiment encadré, une personne soit tuteur référent qui soit pas complètement détachée, mais qui ait un espace qui lui permette de mettre en place les stages et d'accompagner, et heu, la deuxième chose, ça serait qu'il y ait plus de partenariat entre les centres de formation et les sites qualifiants, parce que, moi, l'impression que j'ai, enfin dans l'établissement où je suis, il y a vraiment le site qualifiant d'un côté, et le centre de formation. Alors moi, j'ai la chance d'avoir un petit travail dans le centre de formation, qui me permet parfois d'être plus dans le bain, et de pouvoir prendre du recul, et d'être encore baignée dans le centre de formation, mais celui qui fait pas ça, il est tout seul dans son établissement, bon, il passe des coups de fil aux formateurs certes, mais c'est très succinct, ça n'a pas beaucoup de valeur, il</p> | <p>240<br/><br/>245<br/><br/>250<br/><br/>255<br/><br/>260<br/><br/>265<br/><br/>270</p> | <p>Démarche institutionnelle pour être réellement site qualifiant (portée dans un premier temps par les cadres) et éviter l'écueil d'esseuler le tuteur</p> <p>Nécessité de reconnaître les compétences du tuteur</p> <p>Nécessité de mettre en place un réel partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants</p> <p>Intervention des professionnels dans les établissements de formation</p> <p>Solitude du tuteur esseulé</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>n'y a pas assez de travail de partenariat, et à mon avis, il faudrait qu'il y ait des rencontres plus régulières, et en plus ça permettrait à plusieurs tuteurs référents de se rencontrer, pour voir chacun, comment il fonctionne dans son établissement. La preuve, la dernière fois j'ai fait jury pour tuteur référent, je me suis retrouvé à une table de tuteur référent, et je me suis aperçue, mais heu, de la discordance entre les différents établissements, il y en a une, tuteur référent, elle est complètement déplacée, elle a un bureau à sa disposition, enfin, ça fonctionne, alors je prends les deux extrêmes exprès, et puis d'autres ça fonctionne un peu, et puis moi, j'étais là, toute seule, je fais comme je peux, moi je fais que pour l'étudiant, pour le jeune en stage, par ce que j'ai envie de travailler avec lui, et j'en suis que là...</p> <p>Bin, l'alternance aujourd'hui, j'ai l'impression que ça revient à tout ce qu'on a dit avant, c'est une espèce de va-et-vient, de l'étudiant entre le sens de formation et le site qualifiant, et le va-et-vient entre le formateur et le tuteur référent, enfin, enfin je veux dire qu'il faut qu'il y ait des aller retours entre les trois personnes, le stagiaire, le formateur et le tuteur référent avec des choses plus formalisées.</p> <p>Heu, j'en suis sûr, ça j'en suis sûr, en plus, heu, comment dire, je suis sûr, mais à la fois, c'est les impressions à moi, ça veut dire j'ai envie de ça, parce que il y avait trop un décalage entre les centres de formation et les terrains de stage, il n'y avait pas assez de liens entre les deux, alors que le stagiaire est à l'école, pour aller sur le travail, donc cette alternance est très positive. Moi je le vois de mon côté professionnel, sauf que malheureusement je crois que ça fonctionne pas assez bien. Mais effectivement on peut pas trouver mieux surtout dans ce travail-là, c'est pas des maths « A+B = AB », c'est vraiment, il faut qu'il y ait du lien entre ce qu'ils</p> | <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> | <p>Nécessité de mettre en place plus de rencontres entre les établissements de formation et des sites qualifiants dans la visée d'une co-construction</p> <p>Le site qualifiant doit organiser structurellement sa mission d'accueil de stagiaires et d'organisation concrète du site qualifiant</p> <p>Solitude du tuteur esseulé (action limitée)</p> <p>Formaliser le travail en commun des établissements de formation et des sites qualifiants</p> <p>Intérêts reconnus de l'alternance dans la formation mais encore peu de liens entre les établissements de formation et les sites qualifiants</p> <p>Nécessité de construire un lien</p> |
|--|--|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>apprennent bien, qu'ils prennent du recul en centre de formation, et puis le lieu où ils exercent, donc ça ne peut être positif et amener que de meilleurs professionnels, et puis le professionnel comme moi amène son expérience et son ancienneté, et puis il y a autre chose aussi, il y a aussi tout ce qui se joue dans une institution, et le stagiaire qui est là, les personnes qui sont en face et qui ont de la bouteille etc., il voit où il faut aller et où il ne faut pas aller, enfin le milieu du travail, et je trouve que ça, c'est très bien, mais ça manque de liens avec les formateurs, je suis persuadée que les formateurs, savent la température de chaque établissement, mais c'est vraiment dommage qu'il n'y ait pas de lien entre les deux que le stagiaire puisse indiquer entre les deux, voilà.</p> <p><i>Que pensez-vous du fait que les terrains deviennent aussi certificateurs ?</i></p> <p>Ça je trouve que c'est bien parce que, je veux dire le stagiaire, il passe du temps quand même sur le lieu de travail, et puis, quelque part, je me dis que le lieu de travail c'est vraiment là où il montre, enfin on les voit en action, on les voit avancer, on les voit poser des questions, on les voit se positionner, faire ou ne pas faire, et je trouve que si le professionnel a aussi à certifier, c'est plus intéressant parce que c'est lui qui est le plus près du stagiaire, seulement je trouve que, il n'y a pas assez de liens avec le centre de formation, et c'est peut-être pas toujours très construit. Et puis peut-être que si il y avait plus de liens, le tuteur référent, selon la relation qu'il va avoir avec le stagiaire, à ce moment-là le formateur de l'école peut être le tiers. Et alors, je pense que ça se passe quelquefois, mais c'est pas assez travaillé en amont, si avant, le formateur et le tuteur référent pouvait se rencontrer, et qu'il ne se joue pas trop d'affects, parce que moi, des fois, j'ai des stagiaires, voilà qu'on aime bien, ou des fois qu'on aime moins bien, et le</p> | <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p> <p>360</p> <p>365</p> <p>370</p> | <p>de partenariat au regard de la réforme</p> <p>Manque de liens observés entre les établissements de formation et des sites qualifiants</p> <p>La certification sur les sites qualifiants (un savoir important de la réforme)</p> <p>Peu de co-construction</p> <p>Peu de travail en commun en amont</p> |
|--|---|---|---|



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>personnalité de certains cadres qui soutenaient le projet de site qualifiant, on travaillait par petits groupes, il y avait plein d'éducateurs intéressés, un chef de service engagé et qui menait le travail, on avait fabriqué une plaquette d'accueil et d'accompagnement. Aujourd'hui il n'y a plus de sens, ça tient pas trop la route, les cadres sont désengagés, il faut maintenant qu'il y ait l'institution voire même l'association qui s'engage à devenir réellement site qualifiant.</p>  | <p>420<br/>425</p>                         | <p>Volonté institutionnelle de se construire réellement en site qualifiant, volonté de porter par les cadres de l'institution</p>   |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p>  | <p>Si les gens sont volontaires et qu'ils veulent s'engager, il n'y aura pas d'obstacle au partenariat. Il faut surtout que l'institution dans son ensemble accepte d'entrer dans le travail de site qualifiant et de faire du partenariat. Alors le seul obstacle, ça serait, heu, est-ce que les gens qui gravitent autour des stagiaires acceptent de travailler ensemble, déjà dans leur propre institution, que les cadres soutiennent les projets, que les centres de formation les aident encore. Et puis, heu, encore une fois, il faut que toute l'institution se saisisse de l'accueil des stagiaires pour qu'il y ait plusieurs interlocuteurs avec les centres de formation, et que les tuteurs ne soient pas seuls dans leur coin. Il faut que ça dépasse l'engagement personnel, pour qu'il ait complètement des engagements institutionnels.</p> | <p>430<br/>435<br/>440<br/>445<br/>450</p> | <p>Besoin de l'aide des établissements de formation</p> <p>Créer et soutenir le lien entre les établissements formation et les sites qualifiants</p> <p>l'écueil d'esseuler le tuteur</p> <p>Volonté institutionnelle et non seulement individuelle</p> |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</p> | <p>Enfin, c'est peut-être bête, mais je pense que d'abord il faudrait un listing régional des établissements de formation et des sites qualifiants, ça voudrait déjà dire que si c'était nommé quelque part à la base, ça voudrait peut-être dire que les sites qualifiants s'engageraient un peu plus, et il y a aucun lieu où il est dit que les établissements de stages se sont engagés à accueillir et accompagner officiellement les stagiaires dans un site qualifiant. Voilà, il y a les centres de formation qui s'engagent, bon, ils sont payés pour cela, c'est leur travail de base, mais après,</p>  | <p>455<br/>460</p>                         | <p>Formaliser plus clairement les réelles démarches de sites qualifiants</p> <p>Connaissance plus importante des établissements de</p>  |

|  |   |     |  |
|--|---|-----|--|
|  | <p>vraiment travaillé en partenariat et c'est plus riche pour le stagiaire, il faudrait qu'il y ait très officiellement un listing des sites qualifiants qui se sont montés et qui s'engagent à recevoir des stagiaires en s'appuyant sur la réforme.</p> <p>Et puis je me dis, si au moins une fois par an il y avait une rencontre avec tous les centres de formation de la région, et je dis peut-être n'importe quoi, mais aussi tous les sites qualifiants réellement engagés, ça vaudrait le coup peut-être d'essayer pour faire des petits travaux ensemble, parce que ça voudrait dire que tout le monde peut travailler ensemble, il y aurait des représentants des sites qualifiants, faudrait-il encore que les directeurs de ces sites qualifiants, veulent bien détacher quelqu'un qui soit responsable de ça... Je pense que c'est important pour l'accueil des stagiaires, car ce n'est pas à eux de porter toute information, ils sont là pour apprendre et on est là pour les accueillir et les accompagner...</p> | 465 | formation  |
|  |   | 470 |  |
|  |   | 475 | Nécessité de réellement travailler en partenariat  |
|  |   | 480 | Volonté institutionnelle de se construire réellement en site qualifiant, volonté de porter par les cadres de l'institution |
|  |   | 485 |  |

Entretien n°

## Tuteur E

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>                                  |
|--|---|-------|--|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?)</p> | <p>Oui, tout à fait, elles vont dans le sens d'une amélioration, pourquoi parce qu'elles structurent beaucoup plus la pensée des éducateurs, du travail au quotidien et de l'accompagnement de l'éducateur. Elle permet d'être beaucoup plus précise dans l'évolution du suivi des stagiaires, sur des thèmes bien définis au préalable, alors qu'avant on était beaucoup plus dans l'une globalité, et on ne pouvait pas sérier de manière suffisamment précise l'accompagnement des éducateurs en formation. C'est aussi un plus dans l'institution que de mieux formaliser des</p> | 1     | Amélioration structuration de la pensée formalisation organisation |
|  |   | 5     |  |
|  |   | 10    |  |

|   |   |                |   |
|---|---|----------------|---|
|   | différents métiers, ça permet aussi, ça je le trouve très intéressant, c'est que l'on voit véritablement la progression, c'est-à-dire que le fait de procéder par des domaines permet de suivre de très près le stagiaire dans son évolution.   | 15<br>20       |   |
| ➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des référentiels de compétence précis par métier, qu'en pensez-vous ?  | Là aussi ce sont des référentiels qui permettent de structurer la pensée, qui permettent de structurer la formation des stagiaires, c'est l'objectif initial, ça permet de cadrer l'étudiant dans l'évolution de sa formation.<br>Personnellement je ne me suis pas laissé enfermer dans les référentiels ça été une aide pour moi, une ouverture, base qui permet effectivement une réflexion. Ces référentiels m'ont beaucoup aidé à reformaliser les métiers, organiser mon accompagnement, repérer les attendus, les savoirs à transmettre, les compétences à construire et à évaluer.                                      | 25<br>30<br>35 | Structuration<br>Cadrage<br>Repérage<br><br>Appropriation des savoirs de la réforme dans le site qualifiant<br><br>Savoirs intégrés et appropriés   |
| ➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « compétence » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?) | Le terme de compétence, heu...<br>Heu... Capacités à permettre à l'étudiant de se mettre, heu, de se mettre, heu, dans un processus de pensée, hein, par rapport à ces différents DC1, DC2, DC3 etc, quoi et de faire le lien avec sa pratique...<br>Heu c'est bon ???  | 40<br>45       | Incapacité à définir la notion de compétence  |
| ➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux<br>○ la réforme<br>● les référentiels<br>● la notion de compétences<br>que les sites qualifiants ?<br>➤ A quelles proportions par rapport à vous ?<br>Pourquoi ?                    | Eh bien j'espère ! (rire)<br>Je pense qu'ils le connaissent mieux, et qu'ils le maîtrisent bien, hein... , ça me paraît fondamentale et évident. De nombreux sites qualifiants ne connaissent pas du tout ou très peu la réforme, nous on commence véritablement, moi c'est vrai que j'ai fait cette formation pour mieux connaître et répondre aux nouveaux attendus. J'ai fait former deux autres tuteurs dans l'établissement et je travaille avec eux. On essaye de mettre véritablement en place des outils d'accueil, d'accompagnement et d'évaluation en lien avec les nouveaux attendus pour être très pointu au niveau | 50<br>55<br>60 | Les établissements de formation connaissent mieux la réforme et la maîtrise beaucoup de sites qualifiants ne connaissent pas encore la réforme<br><br>Volonté institutionnelle d'organiser le site qualifiant<br><br>Prise de conscience du site qualifiant des |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <p>des référentiels et de compétences. Je sais que nous, nous avons encore du travail et des progrès à faire dans ce contexte là.</p> <p>2/3 – 1/3</p>   | <p>65</p> <p>70</p>   | <p>savoirs nouveaux intégrés</p> <p>prise de conscience de l'organisation à mettre en place en tant que site qualifiant</p>   |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>Ca serait quoi ? C'est donc la capacité d'apporter à l'étudiant tous les outils nécessaires, pour mener à bien sa formation, outils de soutien clinique, d'informations, tuteurs référents, appui des autres personnes ressources, voilà... mais aussi la capacité à penser l'accueil, et l'accompagnement dans sa globalité, c'est pas forcément un établissement où tout est clean, tout va bien, mais c'est surtout comment cet étudiant est accompagné, heu, dans tout ce qu'il peut mettre en œuvre dans sa pratique, un investissement important dans sa formation, voilà.</p> <p>Comment je pourrais définir l'alternance ?</p> <p>Eh bien effectivement c'est, heu, des regroupements réguliers en formation, heu, entrecoupés de formation pratique sur le terrain. Par contre il reste encore à développer le lien avec les centres de formation, c'est évident. On est encore dans la collaboration d'avant ? On est un terrain de stage... Par exemple, si on repère un étudiant qui est en difficulté sur le terrain, comment faire appel à l'école, pour être en lien pour l'aider.</p> | <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> | <p>Reconnaissance des savoirs de la réforme par le site qualifiant</p> <p>Mise en place d'une organisation institutionnelle du site qualifiant</p> <p>Investissement important du site qualifiant pour construire sa capacité d'accueil de stagiaires</p> <p>Nécessité de construire des liens formaliser entre les établissements de formation des sites qualifiants</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p>   | <p>Au bin, indéniablement, les terrains se sentent beaucoup plus investis, et concernés par la formation en général, le stagiaire n'est plus à côté, il fait parti intégrante de l'équipe et du personnel éducatif... En plus, il y a les certifications qu'on avait pas avant,</p>  | <p>110</p>  | <p>Les terrains se sentent plus investis dans la formation</p> <p>La certification sur les terrains de stage est un point important de</p>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?<br/> ➤ quand est-il selon vous ?<br/> (Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>c'est plus de responsabilité et de travail, on doit plus tangible, moins sur le bon sens, mais sur quelque chose de précis.</p> <p>Un partenariat, c'est un échange de compétences, c'est-à-dire que le centre de formation a des compétences on va dire plus théoriques, hein, qu'il va apporter à l'étudiant, alors que nous, on est davantage dans la pratique, et on va apporter des compétences de l'ordre la pratique, et ça va être ce travail de liens, heu..., qui va faire que l'on passe dans une dimension partenariale.</p> <p>Actuellement on est encore entre les deux, ces choses évoluent dans la pensée, je crois que la question des certifications a permis de cibler davantage, heu, le rôle du stagiaire mais aussi celui du centre de formation et du site qualifiant.</p>   | <p>115<br/>120<br/>125<br/>130<br/>135</p> | <p>la réforme</p> <p>L'établissement de formation possède des savoirs</p> <p>Nécessité d'être plus en lien dimension partenariale</p> <p>La certification sur les terrains de stage est un point important de la réforme</p> <p>définir les places des acteurs de la professionnalisation</p>  |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p>  | <p>C'est pas tant des obstacles, c'est pouvoir se donner des moyens, les uns les autres, un moment donné de pouvoir se rencontrer, pouvoir s'interpeller et s'interroger, c'est vrai que dans notre établissement par exemple on a toujours l'impression d'être dans une continuité d'urgence qui nous empêche parfois d'être en lien avec les centres de formation, on est pris par le temps, parce que il y a toujours plein de choses à faire on ne se donne pas les moyens... Je crois qu'il est important que les centres de formation nous interpellent pour faire de choses, et sortir de notre quotidien. Parce que on a tout intérêt nous, à former de bons professionnels, parce que c'est eux qui seront sur notre terrain demain. Alors il faut dépasser les obstacles et vraiment travailler ensemble. Aujourd'hui cette réforme apporte beaucoup plus de garantie dans les moyens de former ces futurs professionnels...</p> | <p>140<br/>145<br/>150<br/>155<br/>160</p> | <p>Organiser des rencontres formelles entre les établissements de formation et les sites qualifiants</p> <p>pouvoir s'interpeler et s'interroger dans une dimension égalitaire</p> <p>Réorganisation interne des sites qualifiants au regard de leurs activités principales</p> <p>Besoin d'aide par les établissements de formation</p> <p>Nécessité de travailler ensemble</p> |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations</p>   | <p>De pouvoir peut-être définir un calendrier de rencontres une fois par</p>   |  | <p>Formaliser des rencontres pour co-</p>  |

|   |   |     |   |
|---|---|-----|---|
| pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ? | trimestre par exemple, des rencontres organisées avec par exemple des maisons d'enfants à caractère social entre elles, parce qu'elles ont les mêmes préoccupations et du coup, pouvoir échanger des savoir-faire, heu, essayez aussi de réfléchir au niveau des centres de formation, par exemple dire aux terrains comment ils choisissent les personnes en formation quels sont leurs critères, on peut y être associés et leur dire ce que l'on attend d'un Moniteur Educateur aujourd'hui, les pré requis, et qu'il ait ce type d'échange. | 165 | construire la formation ensemble                  |
|   |   | 170 | Besoin d'aide par les établissements de formation |
|   |   | 175 |   |

Entretien n°

## Formateur V

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>   |
|--|---|-------|---|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ?<br/>(Pourquoi ?)</p> | <p>Alors, heu...<br/>Plusieurs choses là-dessus.<br/>Amélioration pour moi dans le sens « application terrain », exemple pour les certifications Moniteur Educateur DC1 et DC3, c'est intéressant puisque ça met en place, ça met en scène des perspectives par rapport aux exigences de terrain, ça amène la compétence qui est le « savoir en action » et au niveau de ce savoir en action, on demande davantage maintenant aux professionnels à être des gens qui savent s'appuyer sur le dispositif plutôt que le connaître par cœur, donc cela habite une pratique à mon avis, d'autre part l'élément intéressant pour moi, c'est aussi le fait d'obliger les professionnels du médico-social à parler et à savoir parler de leurs pratiques, à savoir pourquoi ils font ça, et qu'est-ce qu'ils font, puisque le métier qui a été</p> | 1     | Amélioration explicitation du sens des pratiques                              |
|  |   | 5     | La certification sur les sites qualifiants : un point important de la réforme |
|  |   | 10    | Définition claire de la notion de compétence                                  |
|  |   | 15    |   |
|  |   | 20    |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>essentiellement de tradition orale et qui est passé aujourd'hui à une tradition écrite, et mettre des mots sur des choses, en disant, oui, c'est du feeling, je le fais au feeling, pour moi, c'est une des grosses bases des diplômes du médico-social. Une autre chose, c'est qu'on arrive peut-être avec cette réforme à essayer de sortir du « on fait tous la même chose », qui est pour moi un plus aussi, et une clarification. Le côté peut-être difficile de cette clarification, et l'effet pervers, c'est que cette clarification va avoir des effets néfastes au niveau de l'embauche, par exemple il y aura un Educateur Spécialisé, trois Moniteurs éducateurs et huit Aides Médico-Psychologiques, il ne faudrait pas parce qu'il y a plus de lisibilité qu'il y ait déqualification au plus petit dénominateur commun. Moi personnellement, Educateur Spécialisé plus de 20 années d'expérience, j'ai été remplacé dans ma dernière institution par un Educateur Sportif, faisant fonction de Moniteur Educateur, 1 ans d'ancienneté. C'est le risque, mais la clarification des postes, savoir dire ce que l'on fait, ça peut aussi aider dans le travail d'équipe, car on peut préciser le qui fait quoi le qui sert à quoi, et de qui peut apporter quelque chose à qui ? Ça c'est important aussi, quand on parle passage de relais, le passage de relais doit s'habiter aussi, il doit y avoir des composantes professionnelles</p> | <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> | <p>Travail d'explicitation</p> <p>clarification des métiers</p> <p>RISQUE de déqualification</p> <p>clarification des métiers</p> |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p> | <p>Le fait de savoir faire et expliciter ce que l'on fait lors d'un lever, d'un coucher, d'un repas, d'un accompagnement éducatif, une activité, n'importe quoi, pour moi c'est un plus, encore une fois à mon avis le travail social, il meurt un peu de ne pas savoir dire qu'est-ce qui est fait. Ma mère elle n'a jamais su ce que je faisais. Maintenant ça va mieux je</p>  | <p>65</p> <p>70</p>   | <p>Explicitation plus claire de la profession</p>   |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>suis professeur c'est pas tout à fait cela non plus mais c'est pas grave. Donc c'est bien de savoir dire ce que l'on fait, c'est-à-dire c'est aussi montré aux gens qu'il y a une qualité de travail à avoir qu'il y a un certain nombre de compétences à développer par rapport à cela et que la première personne venue ne peut pas remplacer un Educateur Spécialisé et ça pas uniquement par rapport à la spécificité du public, mais à un exercice de métier qui est particulier. Là, je mets des limites par rapport à cette explicitation, c'est de bien travailler à l'application du domaine de compétence vis-à-vis du public, de la posture du cadre d'exercice des conditions de vie de l'équipe enfin toutes ces choses-là ça c'est important, important de dire que l'on a un référentiel commun et ce référentiel ce n'est pas une fin en soi, il peut se dire, peut se décrire, peut se disséquer avec encore d'autres choses au niveau d'un terrain. Le référentiel, ce sont des indicateurs génériques qu'il faut adapter à la réalité de terrain, sinon on rencontre deux écueils majeurs, le risque d'en faire quelque chose de généraliste, sans réelle explication, et qui sert à rien parce qu'il est tellement éloigné de la pratique que les gens ne vont pas se l'approprier, d'autre part de le mettre en scène sans mettre en lien les différents domaines de compétence, car quand je suis dans une situation, je mobilise tous les domaines en même temps... Temps que tout cela n'est pas mis en perspective, cela reste encore très lointain, et en plus si cela est très lointain il est très difficile de mobiliser tous les professionnels à la cooptation du Diplôme d'État, il faut que l'on prenne le temps d'aller voir ces professionnels, de leur expliquer, d'en parler de le réajuster pour qu'il soit commun que l'on puisse tous être</p> | <p>75<br/>80<br/>85<br/>90<br/>95<br/>100<br/>105<br/>110<br/>115<br/>120</p> | <p>Reconnaissance des compétences du métier</p> <p>RISQUE du autres utilisation s'il n'y a pas de connaissances suffisantes autour de la non de référentiel</p> <p>Travail de co-construction avec les sites qualifiants</p> |
|--|---|---|--|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | co-acteurs de la formation.   |  |   |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? <i>(les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</i></p> | <p>Alors compétence, la définition générique qu'on peut en avoir, c'est le « savoir en action », en fait la compétence, c'est mettre des mots sur l'indicible, mettre des mots sur le feeling, dire que apprendre aux gens qu'il est urgent d'attendre, et que avant de se ruer vers une relation, une action éducative, n'importe quoi, il est important de prendre le temps d'envisager les enjeux de ce que va être cette relation ou cette activité, pour moi, pour moi, les compétences c'est arriver à détecter ou à aider à faire détecter les différents enjeux de la présence éducative, quand on accompagne une personne on interpelle sur différentes sphères, on va bousculer certaines habitudes, on va faire des liens avec son passé et c'est disséquer, mettre à nu ces différentes étapes de sa vie ou ces différentes composantes de cette personne qui vont amener à la compétence. Après on a, je dirais, « deux étapes compétences », on a la compétence, on va dire rapidement, humaine, c'est-à-dire que toutes les valeurs que l'on peut avoir en soi et que l'on arrive à transmettre à l'autre ou en faire preuve dans son accompagnement, par exemple l'empathie, la tolérance, ou alors l'acceptation, ou alors des valeurs humaines en ce sens là, et puis après on a celle que l'on peut mettre en axe parce que la personne en a besoin, par exemple une personne qui a besoin de cadre, on peut mettre en compétence le fait de donner du cadre suite à une observation d'un besoin, et à mon avis il y a des compétences que l'on porte en tant que travailleur social, éducateur, formateur, et que l'on arrive à transmettre et puis il y a celles qui sont nécessaires au niveau du public.</p> | <p>125<br/>130<br/>135<br/>140<br/>145<br/>150<br/>155<br/>160<br/>165<br/>170</p> | <p>Connaissance affirmée de la notion de compétence</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>Oui, de manière générale oui. Les établissements de formation connaissent mieux cela, même si ils essayent de faire profiter les sites qualifiants de leurs compétences par rapport à la connaissance de cette réforme et il y a encore pas mal de sites qualifiants qui sont baignés par une sorte de culture institutionnelle dans laquelle ils ont parfois beaucoup de difficultés à se sortir, d'autre part il y a aussi encore beaucoup de sites qualifiants qui ont du personnel non formé à la réforme il y a très longtemps et la question de la compétence amène souvent un effet épidermique, en entendant : « nous on travaille dans la relation et la relation n'est pas quantifiable », avec tous les lieux communs qui tournent autour de ça. Notre travail, je pense en tant que centre de formation, c'est d'arriver à leur faire comprendre, par échange, que on ne va pas les déposséder d'un savoir, mais on va essayer peut-être de rendre ce savoir plus lisible par rapport peut-être aux interlocuteurs et aux partenaires, aux familles et aux financeurs. Et les financeurs sont seront largement attentifs à cette question des compétences, et que l'établissement remplisse les compétences pour lesquelles il est financé.</p> <p>Les écoles connaissent bien mieux la réforme, mais avec tous les collègues, on prend notre bâton de pèlerin pour essayer de distribuer « la bonne parole » dans les sites qualifiants, et qu'est-ce que l'on peut leur donner comme aide et leur donner aussi une traçabilité de notre transmission de savoir, parce que nous sommes aussi dans une démarche d'accompagnement de leurs stagiaires, et que l'on est donc parfois dans une demande de reformulation de leur évaluation qui ne correspondent pas</p> | <p>175 Plus de connaissances des établissements de formation même si ils montrent une volonté de les transmettre aux sites qualifiants</p> <p>180</p> <p>185 Nécessité pour les sites qualifiants de continuer à former</p> <p>190 Grande de résistance de certains sites qualifiants par rapport à la notion de compétence (en partie par méconnaissance)</p> <p>195 Besoin de trouver les moyens d'échanger avec les sites qualifiants</p> <p>200 De transmettre les savoirs, dans une posture symétrique</p> <p>205</p> <p>210 Plus de connaissances des établissements de formation<br/>Besoin de trouver les moyens d'échanger avec les sites qualifiants</p> <p>215 Aide des établissements de formation</p> <p>220</p> |
|---|---|---|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | tout à fait aux attendus de compétence, en évitant tout formatage.  |  |  |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>Un site qualifiant pour moi c'est d'abord un site qui est volontaire à la réflexion de sa pratique professionnelle, et ça c'est hyper important pour moi, c'est des collègues de boulots qui sont sur le terrain et qui acceptent de manière générale de remettre en question leur manière de fonctionner et le sens et les mots qui mettent au niveau de leur pratique, c'est des gens qui ont aussi envie de sortir des lieux communs, par exemple, si le projet d'établissement c'est favorisé l'autonomie, c'est vrai que j'en connais peu qui sont là pour favoriser la dépendance, donc qu'ils sont capables de faire de l'analyse de la pratique, institutionnelle, par corporation et autre, ça c'est la première chose, la deuxième chose, site qualifiant, ça veut dire que c'est des gens qui sont aussi volontaires pour accueillir des stagiaires qui sont là pour apprendre le travail et qui vont transmettre un certain savoir est un certain savoir-faire parfois même un certain savoir être à ces jeunes professionnels, à nous aussi à essayer de faire des pas et essayer de parler au maximum le même langage, donc la question des compétences dont vous me posez tout à l'heure la question, mais en général, ce sont des gens qui ont plus ou moins compris que on est passé par des réformes, on est passé par des domaines de compétence, cependant on a des valeurs intrinsèques au travail social que l'on doit transmettre, un site qualifiant c'est aussi des gens qui ont conscience que le social, le médico-social, le sanitaire et social a pris un virage, et que ce virage il faut le</p> | <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> | <p>Volonté institutionnelle (enjeu de réfléchir sur la pratique professionnelle au sein de l'institution)</p> <p>Reconnaissance des professionnels des sites qualifiants comme collègue de formation</p> <p>Démarche volontariste pour réellement créer le site qualifiant</p> <p>prise de conscience nécessaire dans la transmission des nouveaux savoirs constitutifs de la réforme</p> <p>Nécessité de prendre conscience pour les sites qualifiants de l'évolution du secteur social et médico-social et de la formation</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>prendre avec, ou alors on va le prendre dans la tronche, exemple l'arrivée des agences régionales de santé, la loi 2009 de Bachelot, c'est quelque chose qui va falloir négocier, la réforme de la convention de 1966 encore autre chose, donc on est quand même dans un domaine de politique sociale où on marche sur des oeufs et que si, heu, on ne s'informe pas avec un maximum de pertinence et le maximum d'actualité du travail social aujourd'hui on risque de se faire manger tout cru. Donc ce sont des gens qui ont cette conscience-là qui ont pris un maximum de recul, et voir même peut-être une position éthique du travail social en général, c'est des gens avec qui il est intéressant de travailler.</p> <p>L'alternance c'est quoi, l'alternance, c'est à mon avis, c'est ce qu'on dit en tant que formateur : « va faire des liens », heu, ça veut dire que dans la logique de compétences, c'est vraiment le « savoir en action », ce savoir en actions et rien d'autre que d'avoir des notions théoriques, des notions, on va dire un peu plus développées et détaillées, et on va aller vérifier leur pertinence au niveau du terrain, leur pertinence c'est une chose, mais comment on se l'approprie, c'en est une autre, c'est ça l'alternance, l'appropriation par rapport aux conditions réelles d'exercice de notions concepts et autres, méthodes de projet et autres composantes de l'accompagnement et de la prise en charge éducative. Tout cela à l'épreuve du terrain tout en permettant aux jeunes professionnels, de faire les preuves, de faire ses armes, dans un contexte relativement protégé, l'alternance intéresse beaucoup dans le sens la théorie sans la pratique, c'est rien pas pour nous en tout cas, et que d'autre part les</p> | <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> | <p>Définition explicite de la compétence</p> |
|--|---|---|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>diplômes d'État vont à mon avis amené vers le travail social toute une frange de personnes qui ne savent pas quoi faire, aux diplômés d'État tout au moins ! Sauf que l'on va voir des gens qui ne connaissent pas du tout le métier, qui ne réalisent pas ce qu'est le travail social, qui ne réalisent pas ce qu'est une prise en charge, et qui s'imaginent que l'on va juste s'occuper d'une personne, et par la main, l'amener se balader au parc, et l'alternance va leur faire réaliser que ce n'est pas cela. Donc l'alternance peut représenter pour ces personnes une douche froide, mais une douche froide nécessaire avant de balancer des gens qui sont, on va dire entre guillemets « pas prêts » pour faire du travail social.</p> <p>Oui, on peut dire qu'actuellement, les centres de formation ont une plus grande place que les terrains professionnels dans la réforme. C'est, je l'espère momentanément, car les textes disent comment il y a un rééquilibrage des places, les terrains certifient aujourd'hui, ça leur est difficile, ils accompagnent à la posture, évaluent plus, s'engagent différemment. On leur demande en plus beaucoup plus de travail qu'avant, on leur demande d'avoir une plus grande observation, et beaucoup de travail formalisé de transmissions de savoirs... Moi, j'ai participé dans ma structure à passer le cap de la réforme, comme certains autres, on connaît bien cette réforme, les compétences, il a fallu les manipuler, les décortiquer, les comprendre. Aujourd'hui, on reconnaît aux sites qualifiants cette place plus grande, on les accompagne à la tenir, la garder, la défendre. C'est ce qui fait, ce que vous m'avez posé en question tout à l'heure, l'alternance pour les stagiaires. Par exemple, pour une évaluation, on prend maintenant</p> | <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p> <p>360</p> <p>365</p> | <p>Place plus importante des établissements de formation actuellement</p> <p>Nécessité d'un rééquilibrage des places des acteurs de la professionnalisation</p> <p>La certification : un point important de la réforme sur les sites qualifiants</p> <p>Nécessité de s'approprier les savoirs de la réforme</p> <p>Nécessité de reconnaître la place plus grande des sites qualifiants dans la formation</p> <p>Appropriation des savoirs de la réforme par les</p> |
|--|--|---|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | leur grille d'évaluation des terrains quand elles sont faites, c'est vraiment important, ça nous fait bouger aussi !  |  | sites qualifiants   |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</p> <p>➤ quand est-il selon vous ?<br/>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>Alors un partenariat c'est d'abord une reconnaissance mutuelle, il faut qu'il y ait des liens qui soient tissés entre les centres de formation et les sites qualifiants, les terrains sont très à l'écoute, mais nous aussi en même temps il faut qu'on le soit aussi, que l'on soit aussi à l'écoute de leur demande, c'est ça de la reconnaissance mutuelle, il n'y a pas de lien de hiérarchie entre les deux, on est dans des liens de complémentarité, à chaque fois qu'il y a un problème d'un côté ou de l'autre on pose se déplacer, le partenariat c'est aussi impliquer les acteurs de terrain dans nos contenus de formation, en tant que personne ressource, c'est aussi leur reconnaître leurs capacités et leurs compétences, par rapport à la transmission de leur savoir, par rapport à leur analyse et leur expertise de terrain, de leurs connaissances par rapport au public, c'est leur reconnaître une place de co-auteur dans le parcours de formation, sans qu'il y ait prévalence de l'un de l'autre</p> | 370<br><br>375<br><br>380<br><br>385<br><br>390<br><br>395 | <p>Reconnaissance mutuelle des liens entre l'état des informations les sites qualifiants nécessité d'être à l'écoute ensemble</p> <p>Impliquer les acteurs de terrain dans les contenus de formation les solliciter en tant que personne ressource dans une relation symétrique</p>                         |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p>   | <p>Les obstacles au partenariat ça peut être quelque chose comme des problèmes budgétaires, de type polémique autour de la gratification des stages par exemple qui vont mettre en travers du partenariat malgré une volonté, des empêchements par rapport à cette volonté, heu, on assiste aussi à des demandes inflationnistes de stagiaires, on a deux réalités qui sont différentes sur l'attribution des stages, les terrains ne peuvent pas répondre à toutes les demandes de stages. Ca peut être aussi l'effet de concurrence des établissements de formation, il y a</p>   | 400<br><br>405<br><br>410                                  | <p>Prendre en compte les problèmes organisationnels dans les établissements de formation et dans les sites qualifiants, dans la réorganisation nécessite la réforme</p> <p>Prise en compte de la concurrence implicite ou explicite des différents établissements de formation dans la région (avec une</p> |

|  |  |                |   |
|--|--|----------------|---|
|  | <p>quand même huit écoles dans la même région qui dorment des ME ! Comment les terrains s'y retrouvent, surtout quand ils ne font pas la même chose... Ca peut être aussi une différence de cultures de terrains et un certain nombre de malentendus ou quiproquos.</p>  | 415            | <p>difficulté pour les sites qualifiants de se repérer</p> <p>Prise en compte des différentes cultures institutionnelles pour créer le partenariat</p>                        |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</p> | <p>Moi, les préconisations c'est déjà des moments formels de rencontre, les groupes de travail avec les sites qualifiants sur des thématiques particulières, qu'on soient ensemble à penser, à construire, des moments d'évaluation aussi autour des objets partagés de la formation, mais attention harmonisation ne veut pas dire formatage...</p> | 420<br><br>425 | <p>Mise en place de rencontres formalisées, co-construire, harmoniser les pratiques de formation en reconnaissant et acceptant les différences (pour éviter le formatage)</p> |

Entretien n°

**Formateur W**

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>   | Ligne                          | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>  |
|--|--|--------------------------------|--|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?)</p> | <p>Et bien pour moi, c'est clair, c'est non seulement, elles vont dans le sens d'une cohérence pédagogique, mais, heu, moi je les avais pensées, bien avant, dans mon parcours professionnel, heu, avant d'arriver dans les instituts de travail social. Mon expérience professionnelle m'a conduit à beaucoup travailler à partir d'Ateliers de Pédagogies Personnalisées (APP), qui étaient dans la logique des réformes bien avant que les réformes arrivent, c'est-à-dire autour de la compétence, autour de l'individualisation de la formation, autour de repérer les besoins, la formation individualisée, personnalisée, à temps partiel etc., la VAE, heu, pour moi ça fait parti de mon parcours pédagogique. Alors cette réforme arrive, mais je trouve qu'elle</p> | 1<br><br>5<br><br>10<br><br>15 | <p>Amélioration<br/>Cohérence<br/>pédagogique</p> <p>Mise en place du travail sur la logique de compétences individualisation de la formation<br/>Meilleurs repérages les besoins de formation</p> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <p>arrive même un peu tard, à mon sens elle aurait dû arriver il y a 10 ans. C'est-à-dire que avant la réforme on était dans un discours, aujourd'hui je pense qu'on est passé d'un discours à la réalité, même un peu tard. Avant il y avait des formateurs avec un grand F, et le terrain avec un petit t, j'ai l'impression que les choses sont en train de se rééquilibrer. Alors ça serait équilibré plus facilement, quand les centres de formation travaillent avec des élèves en situation d'emploi, c'est plus difficile quand on travaille avec des voies directes.</p> <p>Si avant, il y a pu avoir beaucoup de difficultés, je crois, avec certains terrains de pratique, dans une collaboration, ressemblant à de la prestation de service de stage, les terrains sont beaucoup plus aujourd'hui dans une collaboration avec les instituts de formation, ils y ont d'ailleurs depuis toujours toutes leur place. On est aujourd'hui sur comment l'étudiant utilise et comprend l'outil de terrain dans sa pratique professionnelle. Par exemple la question de la maltraitance, que l'étudiant révèle etc., et aujourd'hui la question est prise collectivement, sans porter aucun jugement sur le terrain, et cette question finalement montre bien comment le travail est de plus en plus croisé entre les instituts de formation et les terrains de stage, il y a une réelle confiance et les jugements de valeur de l'un sur l'autre tendent à disparaître.</p> | <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> | <p>La réforme vise à rééquilibrer les places des acteurs de la professionnalisation</p> <p>La réforme conduite à passer d'un lien de prestations de services un lien de réelle collaboration</p> <p>La réforme conduit les acteurs de la professionnalisation à produire un travail croisé dans une confiance mutuelle</p> |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des référentiels de compétence précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p> | <p>Moi, je pense qu'ils sont globalement bien faits, mais pas forcément bien compris. Heu, il n'y a qu'à voir la différence entre les référentiels de l'éducateur spécialisé et du Moniteur Educateur, contrairement au référentiel, si on s'éloigne de la mission locale, dans la mission locale il y a des conseillers techniques et les chargés d'accueil, on pourrait dire les Educateurs Spécialisés et les Moniteurs Educateurs, et il est très clair que depuis la nouvelle convention collective, les conseillers</p>  | <p>60</p> <p>65</p>   | <p>Les référentiels ne sont pas réellement compris par méconnaissance</p>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>techniques ne peuvent recevoir de public, heu, ça veut dire que ça déconne et qu'un moment les projets ne correspondent plus à la réalité du public, dans les référentiels d'Educateur Spécialisé et Moniteur Educateur on voit pas ça, il est bien dit que l'Educateur Spécialisé doit continuer à faire l'accompagnement des résidents mêmes si sa priorité, heu, est de créer des projets et des outils etc., heu, et je trouve cela intéressant mais le problème c'est comment cela est appliqué sur le terrain.</p> <p>Le problème, c'est si on prend les référentiels que sous une forme hiérarchique, par rapport aux différents niveaux, il y aurait l'Educateur Spécialisé, puis en dessous le Moniteur Educateur, puis enfin l'exécutant Aide Médico-Psychologique, là ça poserait problème, puisqu'on n'est pas sur des référentiels fonctions, mais sur des compétences qui bougent. On comprend qu'il faut aujourd'hui sortir de la définition de fonction, du poste et venir à une définition de compétence qui est floue. Et le flou gêne, l'équipe et les cadres. Le risque est alors d'utiliser le référentiel à mauvais escient, sur la définition d'une qualification par poste et non par compétences. Le risque est réel surtout dans un métier où le salaire est issu de la définition de la qualification et non pas du travail effectué. Par exemple, il pourrait avoir une mauvaise utilisation de la Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et de la Compétence (GEPC), alors que ce n'était pas du tout l'idée de la notion de compétence de la réforme dans le secteur, on risque donc d'aller vers un système rigide alors que il faudrait aller vers un système flou. En plus cette idée annihilerait complètement la VAE, avec l'impossibilité pour le professionnel de construire ou d'utiliser de compétences autres que celle de sa fonction, ça serait grave d'arriver à cela...</p> <p>Donc pour moi, les référentiels sont une avancée très intéressante, même si quelques points restent critiquables et à</p> | <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p> <p>115</p> | <p>RISQUE d'utiliser les référentiels à mauvais escient si méconnaissances</p> <p>RISQUE de mauvaise utilisation de la réforme</p> <p>La réforme est une avancée importante</p> |
|--|---|---|---|

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | améliorer encore, c'est une réforme importante pour le secteur.   |   | pour le secteur  |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p>                                       | <p>Rire, hé, hé...<br/>C'est la question piège. Moi je la définis comme étant le « savoir en action », ou les « savoirs en action », c'est en même temps des savoirs théoriques, des manières de faire, des savoir-faire, mais aussi des savoirs être, même si c'est un peu dépassé aujourd'hui, et qui n'existent, dans la réalisation d'un accompagnement éducatif et social. On ne peut apprendre les danses que dans l'action et la réalisation. Pour moi c'est cela. On peut les analyser, on peut les expliciter, par l'apprentissage, mais l'apprentissage ne peut se faire que sur le terrain, si il n'y a pas ça, je vois mal comment on peut construire des compétences.</p>  | <p>120<br/><br/>125<br/><br/>130<br/><br/>135</p>                           | <p>Définition clairement explicitée de la notion de compétence</p>   |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>Heu, je réponds globalement, heu la réponse devrait être oui, mais je ne suis pas persuadé que ce soit vrai partout. Heu, je veux pas stigmatiser les centres de formation, les filières, car ça pourrait se jouer aussi par filière, mais, heu, je pense qu'il y a certains instituts ou certains formateurs qui ont ouvert puis refermé les référentiels, et les ont oubliés, heu, comme les anciennes conceptions des diplômes de 1970 et 1990, on les ouvre et on les referme, puis on ne sait même plus ce qu'il y a dedans, et, heu, moi je suis étonné de voir combien de fois les collègues disent, ou certaines institutions, c'était inscrit dedans, et moi, je dis mais sur quel texte ?, et après c'est la construction, soit « café du commerce », ou soit que l'approche du droit un peu « café du commerce » qui fait que, heu, ça devient une réalité alors que ça n'en est pas une.</p> <p><i>Relance : mais finalement, à votre avis est-ce que les établissements de formation ont de connaissances de la réforme, autant, ou moins que les terrains de stage ?</i></p> | <p>140<br/><br/>145<br/><br/>150<br/><br/>155<br/><br/>160<br/><br/>165</p> | <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation</p> <p>Disparités de connaissances et de mise en place de la réforme dans les différents établissements de formation</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>Eh bien c'est-à-dire, que moi, je vois des sites qualifiants, des terrains qui ont une très bonne connaissance de la réforme, et qui sont hyper, enfin je vois des mises en place, les établissements qui ont mis en place pour leurs stagiaires des tuteurs en tant que véritables responsables de tutorat, qui animent les formations et chaque fois par exemple, font en interne des séances de formation pour tous les tuteurs et les stagiaires CAFERUIS, ETS, ES, ME etc., etc... Bon, ils ne sont pas encore beaucoup, j'en ai vu trois, alors même si c'est maladroit, c'est déjà formidable... Après, je vois de très nombreux terrains qui n'ont rien compris, parce qu'ils ne veulent pas, heu, mais qu'ils sont obligés de s'y mettre quand ils accueillent des stagiaires en situation d'emploi parce que c'est pas tout à fait la même chose, et puis après, je vois des écoles, heu, je vais pas dire lesquelles, et pas entrer dans la caricature, heu, mais où j'ai l'impression que la compétence, heu, est un peu, n'est pas du tout abordée, ou alors qu'il y a un très forte résistance au changement et à la « logique compétence » souvent par manque de connaissance de cette logique, voire d'ignorance. Parfois elles en ont même peur en disant, la compétence, c'est la dévalorisation, alors que c'est tout le contraire, certains tenant des positions très corporatistes... La réforme vient combattre cela de manière je crois idéologique...</p> <p><i>Nouvelle relance : pour revenir sur l'intitulé de notre question, si je vous reformule, l'état des connaissances de la réforme est partagé entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</i></p> <p>Non, je crois que finalement depuis quelques temps, nous sommes en train de revenir en arrière, je pense que les tenants du savoir font un travail de sape vis-à-vis</p> | <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> | <p>Connaissance de la réforme par certains sites qualifiants (mais nombres restreints)</p> <p>Organisation dues sites qualifiants à partir d'une démarche institutionnelle volontariste</p> <p>De très nombreux terrains non encore de connaissances de la réforme</p> <p>Disparités des connaissances dans les différents établissements de formation</p> <p>résistance à la logique compétence par des établissements de formation (par manque de connaissance ou d'ignorance)</p> <p>La réforme combat les positions corporatistes</p> |
|--|--|---|---|

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <p>de la logique des compétences. Par exemple je prends la question de la VAE, on voit aujourd'hui des annonces mêmes si cela est interdit où est demandé un professionnel diplômé, sauf VAE... C'est incroyable ! Avec le mythe de l'université qui arrive dans le travail social qui renforce la question du savoir au détriment de la logique de compétences. Bon, on peut croire que ça ne reviendra pas complètement en arrière, d'autant plus que au niveau national un certain nombre de syndicats employeurs avait aussi oeuvré pour cette réforme... Alors moi, avec des sites qualifiants partants, je travaille beaucoup sur la question, pour les Moniteurs Educateurs, de l'alternance que j'appelle alternance copulative, qu'on appelle plus généralement intégrative, pour travailler avec l'étudiant sur comment il explicite sa pratique, c'est-à-dire expliciter sa pratique c'est donné le sens sans remettre en cause la pratique, heu, et bin, cette démarche me paraît tout à fait pertinente, et pour certains une idée trop novatrice... Heu, parce que certains résumaient ce travail comme enfermant, trop « formatant »... Mais bon, tout ça pour dire que en général, les terrains investis sont au courant de la réforme, pour les autres, une autre bonne moitié, surtout ceux qui accueillent des voies directes, c'est encore bien difficile, car peu investis ou résistant, souvent par méconnaissance, à la logique compétence.</p> | <p>220</p> <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> | <p>La réforme conduit à passer d'une alternance juxtaposée à une alternance intégrative</p> <p>La démarche compétence est une démarche tout à fait pertinente actuellement</p> <p>Les terrains de stage qui se sont investis sont au courant de la réforme</p> <p>Les autres résistent souvent par méconnaissance</p> |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de l'<b>alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-</p> | <p>Tout d'abord pour moi, les conventions de stage, c'est de la M....., ce n'est qu'une entrée administrative, qui fait que ça n'a rien produit, et en plus les conventions n'ont pas permis de construire des critères, et ni réellement l'accompagnement à effectuer. Alors la question des sites qualifiants est encore compliquée, même dans la circulaire des assistants de service social, la définition des sites qualifiants ne permet de décrire qu'un dispositif, qui reste bien vague. Alors pour être plus large et à la fois plus clair, le site qualifiant, c'est véritablement</p>  | <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p>                                  | <p>Les conventions de stages signés ne font pas le partenariat</p> <p>La définition des sites qualifiants reste très vague (même dans les textes officiels)</p> <p>Le site qualifiant s'appuie sur un</p>   |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>vous définir « l'alternance » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>le concept d'organisation apprenante, c'est-à-dire que ces établissements, enfin moi je fais souvent un lien entre les établissements qui investissent la démarche d'accompagnement etc., et de constater qu'il y a une démarche véritablement participative dans l'élaboration des projets éducatifs, et qu'ils sont capables de construire collectivement des projets, et que les autres qui sont encore dans des démarches hiérarchiques, ce sont les cadres qui s'occupent de tout qui présentent des projets, et que l'enjeu c'est d'abord un enjeu économique, mais que les établissements et pas seulement pédagogiques ou éducatifs qui seront dans une démarche de structure apprenante, auront, je suis persuadé, une évolution beaucoup plus rapide, heu, c'est le pari de l'intelligence ! Les autres auront des difficultés à chaque fois qu'ils voudront modifier un projet ou autre.</p> <p>Donc pour moi les véritables sites qualifiants des établissements qui sont réellement entrés dans la démarche d'organisation apprenante, c'est-à-dire qui ont investi la question de l'apprentissage de chacun par chacun et de tous par tous, et on voit bien, dans la région, et je ne juge pas, que dans un certain nombre d'établissements qui est en crise actuellement, beaucoup d'entre eux sont ceux qui ne sont pas rentrés dans ce type de démarche, mais qui reste attachés, un fonctionnement hyperhiérarchisé, sans projets participatifs.</p> <p>L'alternance, heu..., moi je sépare pas un processus de formation, qui se compose de phase pratique, et des périodes de formation mais c'est bien ensemble et je sépare pas l'un de l'autre, en sachant que l'on peut partir de concepts théoriques, ou de pratique pour arriver à l'un ou à l'autre, de passer par l'un ou par l'autre ça ne me dérange absolument pas, heu, simplement après c'est vrai qu'il y a une question de pédagogie, selon les niveaux ou selon l'expérience, on voit bien par exemple sur</p> | <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> | <p>investissement institutionnel et participatif pour tendre vers le concept d'organisation apprenante</p> <p>Le site qualifiant doit amener institutions à repenser les places des acteurs (notamment celle des cadres)</p> <p>Si le site qualifiant se construit en tant qu'organisation apprenante, il pourra avoir une évolution plus rapide</p> <p>Les sites qualifiants doivent s'inscrire dans une démarche institutionnelle d'organisation apprenante à partir de projets participatifs où les places sont repensées.</p> <p>L'alternance n'est pas une séparation entre le l'établissement de formation et le site qualifiant, au contraire, c'est un ensemble organisé</p> |
|---|---|---|--|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>les Educateurs Spécialisés, le cheminement intellectuel n'est pas tout à fait le même que pour un Moniteur Educateur ou un Aide Médico-Psychologique, ou encore un BEP, la pratique pédagogique n'est pas la même, mais pour moi l'alternance, c'est une phase de formation comme un autre, elle n'est pas à côté, ce n'est pas seulement une mise en pratique, heu... Je pense qu'aujourd'hui on a avancé sur une démarche d'alternance copulative, alors qu'avant la réforme n'était plus sur la question d'une alternance juxtapositive, avant par exemple, j'ai vu des étudiants pour qui ça n'allait pas bien sur le terrain, et rien ne se passait, aujourd'hui ce n'est plus vrai du tout, l'alternance quand elle est intégrative permet au moins de travailler cet écueil... Aujourd'hui, dès le début des formations, on invite les terrains à venir parler de leurs problèmes d'accompagnement, des difficultés liées à la formation et à l'accueil des stagiaires, et souvent, puis avoir discussion, voire désaccord tuteur et formateur mais cela est très constructif. En fait d'alternance aujourd'hui, ces deux mouvements distincts et mêlés, le premier est celui du stagiaire lui-même croise la théorie et la pratique est construit ses compétences, la seconde est celle d'un croisement de travail, de collaboration, entre le formateur et le tuteur référent, entre l'institut et le site qualifiant.</p> <p><i>Depuis les réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</i></p> <p>Heu, dans l'accompagnement individuel oui, dans la mise en place du dispositif, des outils, des parcours de formation et d'ingénierie, non, pas encore, beaucoup de terrains ne sont pas encore moteur dans la question de la pédagogie, parce que en réalité, ce n'est pas leur préoccupation première, dont ils n'ont pas</p> | <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p> <p>360</p> | <p>La réforme conduite à passer d'une alternance juxtaposée à une alternance intégrative.</p> <p>Mise en place de rencontres pour co-construire l'appareil de formation</p> <p>Mise en place de regards croisés, de collaboration entre les établissements de formation et les sites qualifiants</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles</p> |
|--|--|---|---|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>encore pris en compte la place qu'ils peuvent prendre aujourd'hui dans la formation... Au départ, c'est encore les instituts de formation qui conçoivent les outils, les dispositifs, et les sites qualifiants qui les appliquent. Peu d'entre eux se sont réappropriés des outils, hormis ceux qui sont complètement investis à partir de la réforme. En fait on continue à produire de la dépendance, mais finalement n'est-ce pas notre coeur de métier, c'est notre travail, ce n'est pas le leur... Après bien sûr il faut voir comment le fait... Aujourd'hui je crois qu'ils pourraient prendre de place, au regard des textes et de l'enjeu de la réforme dans la « logique de compétence »...</p>  | <p>365<br/>370<br/>375</p>                                 | <p>attributions</p> <p>Actuellement, place plus grande des établissements de formation dans l'organisation de la formation (qui produit de la dépendance des terrains de stage)</p> <p>Nécessité pour les sites qualifiants de retrouver une place plus équilibrée</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</p> <p>➤ quand est-il selon vous ?<br/>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>Heu, je pense par exemple aux instituts de formation, comme un lieu de pensée collective de réflexion, heu, et qui peut, indépendamment des stagiaires, venir éclairer des situations avec des usagers directement, alors je pense à des choses très simples, hein, par exemple, un centre social qui fait appel à nous pour animer un débat sur l'accès au droit dans la cadre de la protection de l'enfance, avec un juge, un avocat, que l'on est chargé d'animer, donc rien à voir avec la fonction formation, heu, je pense à un établissement qui ferait appel à nous, sur heu, une mairie qui ferait appel à nous, sur, heu, et bin comment on peut réfléchir à la place des personnes handicapées dans la commune, heu, avec des formateurs pour animer des ateliers, heu, je pense à des situations où heu, le, des formateurs, des sociologues de l'institut de formation sont venus aider des associations à travailler sur l'accompagnement de SDF, de familles en difficultés etc., ça, ça ne fait pas du tout parti de notre travail traditionnel, et cela semble être très intéressant en terme de partenariat, s'inscrire dans tous les tissus de la société sans avoir de monopole, mais apporter tout ce qui est possible du centre de formation qui est un lieu de réflexion à</p> | <p>380<br/>385<br/>390<br/>395<br/>400<br/>405<br/>410</p> | <p>Le partenariat est un échange de compétences</p> <p>Le partenariat, c'est reconnaître le non monopole s'inscrire dans des actions différentes sans hiérarchie</p>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>d'autres, s'ouvrir à plus que son travail habituel, de s'inscrire dans les réseaux, sans hiérarchie dans la démarche, parfois de façon bénévole d'ailleurs, d'impulser une force vive où tous les acteurs ont une place, pour contrebalancer la concentration exclusivement économique en une concentration également intellectuelle et de réflexion...</p>  | 415   | <p>Impulser une force vive où tous les acteurs ont une place</p>  |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p>  | <p>Bin, il y a un, le marché, la concurrence où les uns par rapport aux autres, heu, les établissements dans la nouvelle logique des appels d'offre, mais aussi les instituts de formation, pour d'autres appels d'offre, amènent à la contradiction entre partenariat et concurrence... Donc, par exemple ce que propose UNAFORIS autour des Hautes Ecole en Travail Social n'est finalement pas idiot, tout dépend comment cela est fait, pensée et réfléchi, et c'est la même chose sur le terrain pour les établissements, car on n'en arrive aux mêmes concurrences pour différents services, par exemple de prévention, d'accueil de mineurs, où les marchés sont pris par les uns des autres avec de réels conséquences économiques, souvent finalement au détriment des usagers, et que, moi je fais souvent référence aux acteurs mutualistes qui ont réussi à se fédérer, à s'organiser seuls, heu, et que aujourd'hui on voit qu'il n'y a plus de cinq ou six mutuelles en France tout en gardant le sens de l'adhésion, et non pas d'une enveloppe que l'on envoie aux familles, tu peux te dire que nos projets de plates-formes, c'est un peu ridicule... Donc tout d'abord essayer de sortir d'une concurrence qui dessert plus qu'elle ne sert...</p> | 420<br>425<br>430<br>435<br>440<br>445<br>450 | <p>La concurrence entre les établissements de formation, ou entre les établissements du secteur social est un obstacle au partenariat</p> |
| <p>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?</p> | <p>La première serait de faire un réel référentiel du formateur (voire des établissements). Il y en a plusieurs et celui de l'AFPA (Association Nationale Pour la Formation des Adultes), n'est pas inintéressant. Mais là, on s'aperçoit que quand on l'évoque, il y a des sacrés</p>  | 455<br>460                                    | <p>Nécessité d'harmoniser les pratiques des établissements de formation</p>   |





|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <p>attendent de ce professionnel, autour d'une spécificité reconnue, couvrant un type de besoin particulier, et ça, c'est un plus par rapport à tout à l'heure, je sais pas si je peux revenir, quand on regarde comment évolue, alors peut-être pas en France, on s'aperçoit que l'internat normalement, il devrait de plus en plus réduire, et pour le Moniteur Educateur qui est vraiment basé sur ce modèle-là, il devra évoluer, et donc avec des liens, avec un référentiel plus sur le travail de partenariat, sur le lien avec les familles etc.</p> <p>Alors le référentiel c'est aussi un plus dans l'accompagnement des stagiaires, ça je l'ai bien vu, c'est que quand ils accompagnent un Moniteur Educateur, pour les sites qualifiants qui sont d'accord pour jouer le jeu par rapport à la formation, ils accompagnent vraiment un Moniteur Educateur est aussi d'ailleurs dans l'établissement n'y a pas toujours de Moniteur Educateur, parce que ils se situent vraiment par rapport à la place d'un Moniteur Educateur et des attendus sur leur terrain. Et ça c'est facilitateur pour les étudiants et aussi, pour l'accompagnateur, pour s'informer et se situer etc. les attentes sont relativement bien définies, même si après il faut les réadapter à une réalité de terrain.</p> | <p>65</p> <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> | <p>Apports réforme en ce qui concerne la qualité d'accompagnement des stagiaires dans le site qualifiant</p> <p>Nécessité d'un investissement réelle dans la formation des sites qualifiants</p> <p>Attentes bien définies</p> <p>nécessité de s'approprier les savoirs en interne</p> |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p> | <p>Ha, ça c'est... Alors...heu, la compétence, elle découle pour moi, heu, des référentiels métiers, ce sont les référentiels métiers qui dictent les compétences, alors les savoirs, savoir-faire et savoir-être, positionnement, tout ce qu'on veut, nécessaires pour occuper le contenu du référentiel métier. Et, heu, il y a deux notions importantes dans la compétence, il y a tout ce qui est lié aux connaissances, toutes les approches conceptuelles qui sont incontournables pour moi, et tout ce qui est lié à la personne, ses propres capacités, son histoire, donc pour moi par exemple les familles ont des compétences... Les compétences, c'est tout simplement des savoirs mobilisés dans les actions</p>   | <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p>                  | <p>Définition maîtrisée de la compétence</p>   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | éducatives.  |   |   |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>Alors ça c'est, heu..., bon..., Pour avoir un avis, je vais plutôt me baser sur mon regard critique, il y a deux types en gros, je vais résumer, il y a deux types de formation, enfin d'instituts de formation, il y en a qui ont vraiment essayé de s'appropriier la réforme, et puis de se recalculer un peu sur de nouveaux objectifs, sur l'approche aussi de la formation telle que la dicte la réforme, avec pour objectifs : favoriser les passerelles, la promotion personnelle, enfin on peut argumenter, l'objectif aussi de former des professionnels qui occupent mieux leur poste avec les compétences demandées etc., Donc ça, c'est des établissements, bon, il y en a quand même pas mal, et puis il y a des établissements, heu, qui ont réorganisé leur formation, quand ils l'ont fait, à la limite avec les contenus qui se limitent à présenter les épreuves de certification et qui collent, enfin c'est-à-dire leur projet de formation se résume à préparer les épreuves de certification, pour moi évidemment c'est trop schématisé, et c'est trop lié à la question du formatage, et bien sûr trop réducteur par rapport à ce qu'on peut attendre dans la définition des compétences et du métier etc. et puis il y a quelques écoles, bon, il y en a peu, qui ont recyclé leur projet de formation sans saisir l'opportunité de la réforme pour un le réinterroger, remettre sur le tapis le retravailler etc. parce que la réforme avait aussi cette fonction, aussi d'inviter les instituts à repenser leur projet, car le projet n'est jamais éternel et il faut toujours le remettre en travail, on est sur un métier qui répond aux politiques sociales et cela est sans arrêt redéfini, donc, heu, alors ce qui est intéressant dans la réforme pour les établissements, c'est que c'est une réforme qui est quand même ouverte même si elle donne des cadres, elle laisse complètement une autonomie aux écoles, une autonomie pédagogique, c'est-à-dire que l'école travaillait sur sa pédagogie,</p> | <p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>150</p> <p>155</p> | <p>Disparités observées entre les différents établissements dans la mise en œuvre de la réforme</p> <p>La réforme conduit les instituts à repenser leur projet</p> <p>Réforme ouverte</p> <p>Risque de grandes disparités entre les établissements de formation du fait de leur marge d'autonomie</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>sur sa culture, faire quelques choix, bien entendu dans un ensemble, heu, et surtout trouver la forme pédagogique pour faire passer le contenu de formation, la forme est ouverte. C'est intéressant et c'est ce qui fait qu'on n'est pas encore dans le modèle de l'Education Nationale, ou là, la forme est très académique, et ça, c'est un plus pour les établissements, c'est ce qui fait qu'on est identifié aussi, par les sites qualifiants, c'est plus le modèle pédagogique, qui amène aux compétences...</p> <p>Mais en fait, bien sûr que les écoles devraient encore mieux connaître la réforme, pour le moment, que les terrains professionnels, parce que ils y ont été obligés, avec la question des déclarations préalables, ils devaient obligatoirement se caler, ils n'avaient pas le choix, alors que pour les sites qualifiants je crois que c'est sur du volontariat institutionnel, c'est à l'employeur, au chef de service de l'institution, et aux personnes qui collaborent avec les écoles, qui s'informent qui se..., L'exemple que j'ai en tête c'est l'établissement avec qui j'ai construit un livret d'accueil de stagiaire et c'est très complet, et quand il arrive, il a tout de suite un accompagnement qui est a été pensé des deux côtés, et on est vraiment sur la co-construction, mais c'est vraiment une minorité ces établissements. La proportion à ce jour, que je donnerai c'est 1/10 des établissements sites qualifiants qui entrent réellement dans la co-construction de la formation avec les écoles, après pour ce qui est de la connaissance de la réforme, on pourrait dire qu'il y a 40 % des sites qualifiants qui connaissent à peu près bien la réforme, et tous les enjeux, et la certification.</p> | <p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> | <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation</p> <p>Les sites qualifiants se construisent à partir d'une volonté institutionnelle</p> <p>La réforme invite à la co-construction. Même s'il y a une minorité de sites qualifiants (1 sur 10)</p> <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation</p> <p>La certification, point central de la réforme pour les sites qualifiants</p> |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de l'<b>alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places</p> | <p>Alors moi, je connais la définition de site qualifiant d'une DRASS du centre, qui a essayé de proposer des indicateurs pour que les terrains se définissent eux-mêmes en tant que site qualifiant, car c'est une</p>   | <p>205</p>   | <p>Démarche pensée qui appartient</p>  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</li> <li>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</li> <li>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</li> <li>➤ Comment la définiriez-vous ?</li> </ul> | <p>démarche pensée qui appartient complètement au secteur professionnel, car c'est bien les établissements qui se déclarent sites qualifiants, et avec raison d'ailleurs, car ce sont des lieux d'apprentissage et de qualification, alors la question exacte c'était qu'est-ce que c'est qu'un site qualifiant ? Alors c'est un établissement qui s'est engagé à connaître les attendus de la réforme, à s'organiser institutionnellement, un établissement qui a aussi compris que derrière cette démarche-là, c'était aussi une façon pour eux de se ressourcer, parce que c'est pas uniquement en sens unique, l'établissement qui s'engage dans la formation, il s'engage aussi à avoir une dynamique de réflexion interne, par exemple avec le domaine de compétence 3, travail en équipe, si vraiment ils veulent jouer le jeu du site qualifiant par rapport à ce thème-là, il faut qu'ils réfléchissent sur qu'est-ce que c'est qu'une équipe, et ça, c'est une dynamique interne, donc c'est un tout un site qualifiant, c'est une dynamique interne à l'établissement, c'est pas spécifique à l'accompagnement des stagiaires, mais c'est vrai que par l'expertise qu'a le terrain ils sont qualifiants. Ils le sont, et c'est à eux de le formaliser, de l'identifier, et voir à le développer. Par exemple avec des éducateurs spécialisés, ce sera plus dans la notion de partenariat et de réseaux, et par exemple ne pas mettre la famille dans les partenaires comme beaucoup d'établissements le font, et les étudiants qui vont dans ce type de structure vont être en décalage avec ce que dit l'école par rapport à la question de la famille partenaire ou pas, et là je crois que c'est un bon exemple qui peut illustrer que la notion de site qualifiant, elle appartient au site, la réflexion par rapport au contenu n'appartient qu'à l'établissement. Alors l'alternance a été réaffirmée dans la réforme. Mais l'alternance c'est historique. D'ailleurs je crois qu'au niveau de l'alternance, on a été les plus heu, enfin</p> | <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> | <p>complètement au secteur professionnel</p> <p>Etablissement qui s'est engagé à connaître les attendus de la réforme, à s'organiser en interne, qui s'engage aussi à avoir une dynamique de réflexion interne</p> <p>La réforme conduite à passer une alternance juxtaposée à une alternance intégrative</p> |
|---|--|---|---|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>on a expérimenté le modèle, ce qu'on appelle l'alternance intégrative, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs modèles d'alternance, et on le voit aujourd'hui dans certaines écoles, par exemple on avait l'IUFM, qui s'appuyait sur l'alternance, c'est-à-dire on allait à prendre les choses en pédagogie etc., et puis après le terrain, c'était un terrain d'application. Alors l'intérêt c'est qu'il y a effectivement, des apports théoriques, de la pratique qui essaye de mettre en œuvre la pratique et ce qui éclaire tout cela, mais il n'y avait pas de réel retour. Alors que l'alternance intégrative, ce qui est important c'est le retour sur la pratique, le terrain n'est pas qu'un lieu d'application, c'est toute la différence ! C'est ce que l'on apprend, et ce que l'on construit du et sur le terrain ! Donc c'est un modèle où il y a effectivement des apports, des mises en situation et surtout une analyse des pratiques des stagiaires par rapport à tout cela, l'intégratif c'est ces trois dimensions et qui n'est pas encore mise en oeuvre de partout...</p> <p>La question des places, heu, oui, oui, oui... C'est-à-dire que c'est moins sélectif, il y a plus de terrains qui ont pris de la place dans la formation, alors, et là, c'est lié à mon expérience, je suis dans un institut qui est très centrée dans une agglomération où il y a beaucoup d'établissements, le fait qu'on fasse des visites de stage, régulières, que les référents professionnels ou les tuteurs viennent dans l'école, qu'on les sollicite pour les jurys de certification, qu'on les sollicite aussi pour des interventions, ce qui fait que si je compare à avant, avant c'était plus son réseau, mais c'était un peu sélectif, maintenant que je l'ai ouvert mon réseau, donc maintenant je sollicite beaucoup plus de monde.</p> | <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> | <p>L'alternance intégrative n'est pas encore mise en place partout dans le secteur</p> <p>Les places des acteurs de la professionnalisation doivent être redéfini, avec une place plus grande des sites qualifiants Sollicitation des professionnels pour intervenir dans les établissements de formation</p> <p>Nécessite de définir une coresponsabilité</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des</p> | <p>Ouais, alors ça, c'est un mot qui veut tout dire et... Moi je renverrais à, c'est une</p>  |  |  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</li> <li>➤ quand est-il selon vous ?</li> </ul> <p>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>coresponsabilité, le partenariat ne fonctionne que si la responsabilité <b>derrière</b>, au niveau de l'institut et au niveau du terrain. Pourquoi, et bien parce que l'on est co-responsable, au niveau de l'accompagnement, <b>mais aussi au niveau de la certification...</b> L'accompagnement aujourd'hui il n'est pas neutre ! Il est avec un discours, n'est pas sans saveur, donc derrière <b>il y a une responsabilité</b> par rapport à cela qui renvoie des valeurs, qui renvoie à des normes, et alors ça, l'idéal c'est de la responsabilité soit partagée, mais c'est pas obligatoire, mais surtout que les gens engagés se sentent en situation de responsabilité, après si on peut partager les responsabilités, ça serait évidemment un plus. Heu, c'est compliqué aussi, parce <b>que le mot de partenariat n'est pas clairement défini.</b> Alors on se l'approprie pas, mais au niveau de la communication il n'a pas été, <b>il n'y a pas vraiment d'échange aujourd'hui,</b> c'est un partenariat de fait aujourd'hui, incontournable, mais c'est vrai que les établissements avec qui on arrive à travailler sur qu'est-ce qu'on met derrière ce mot-là, on parle de responsabilité par rapport à la formation et au champ professionnel parce que ça va ensemble, par rapport aux qualifications ou certifications, <b>on va faire seulement un partenariat formel, heu, il faut qu'il ait du sens derrière,</b> et ça, heu, <b>les établissements n'ont pas le temps, je vois maintenant les établissements qui sont dans la « démarche qualité »,</b> alors ils ont un petit item sur la transmission, mais c'est vrai que ça leur souvent difficile d'y répondre... Parce que la question, c'est pas toujours de faire passer de son propre modèle, c'est aussi d'apporter un regard ouvert sur les usagers, parce que par exemple quand on va en CHRS, c'est pas automatiquement pour apprendre le modèle de ce CHRS, mais bien aussi d'apprendre sur ce public qui se trouve en situation de précarité, de marginalité, et là, il y a un mode de prise en charge, mais</p> | <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> | <p><b>La certification, point central dans les sites qualifiants</b></p> <p><b>Nécessite de définir clairement le terme de partenariat avant d'essayer de le mettre en œuvre.</b></p> <p><b>pas vraiment d'échange aujourd'hui,</b></p> <p><b>Nécessite de définir clairement le terme de partenariat avant d'essayer de le mettre en œuvre</b></p> <p><b>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</b></p> <p><b>Le partenariat idéal, n'a pas encore été</b></p> |
|---|---|---|---|

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | il peut y en avoir d'autres ! C'est peut-être ça le partenariat idéal, mais je pense qu'on l'a pas encore trouvé...   |   | trouvé  |
| ➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?  | <p>Tout d'abord une volonté institutionnelle, heu, la volonté aussi de personnes pour le porter, il faut que ce soit un peu reconnu, il faut qu'il y ait, par exemple chez les assistants de service social c'est reconnu officiellement, ils font ça sur leur temps de travail, ils ont même pour certains des points supplémentaires, donc là conventionnellement c'est pas ou peu reconnu, donc c'est sur une volonté de personnes à s'impliquer là-dedans, il faut aussi plus de reconnaissance parce que ce qui n'est pas reconnu reste souvent à la marge, avec une mission reconnue et éventuellement un salaire reconnu pour ceux qui sont porteurs du partenariat, c'est un réel boulot... Mais on voit bien aujourd'hui que beaucoup d'établissements sont en difficulté, il y a eu aussi beaucoup de réformes dans leur secteur, beaucoup de nouvelles obligations, et les gens actuellement n'ont plus la possibilité de se poser ou de s'ouvrir à d'autres missions... Et c'est dommage parce que il y a du contenu...</p> | 355<br><br>360<br><br>365<br><br>370<br><br>375 | <p>Volonté institutionnelle</p> <p>Nécessité de reconnaître les compétences nouvelles des tuteurs</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p>   |
| ➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ? | <p>Alors, heu, dans les établissements de formation, on va commencer par ça, une réelle reconnaissance des compétences des terrains à co-former les étudiants, parce que ça reste encore inégalitaire, l'école a toujours, bon c'est historique, une position haute du fait des capacités et des connaissances des formateurs etc., d'une expertise, alors c'est dans les représentations, les instituts sont un peu le lieu de référence. Le terrain se sous-estime, toujours dans les représentations, dans ses capacités, à transmettre, à transférer, à accompagner l'étudiant etc., Alors il se sous-estime, bin pourquoi, parce que c'est pas leur mission première, et donc ça vient en déduction à leur coeur de travail. Deuxièmement ce serait la reconnaissance des personnes qui sont missionnées dans les établissements, pour cette fonction là, parce que un partenariat</p>   | 380<br><br>385<br><br>390<br><br>395            | <p>Formalisation d'une reconnaissance des compétences des terrains à co-former les étudiants</p> <p>Représentation d'une position encore haute des établissements de formation (basée en partie sur le savoir)</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Nécessite de co-animer le partenariat</p> |

|  |   |                                      |   |
|--|---|--------------------------------------|---|
|  | <p>il faut toujours l'animer, parce que c'est une dynamique, et dès qu'elle est laissée un petit peu de côté, et bien le partenariat peut disparaître, alors il sera toujours dynamisé quand il est porté. Alors ça peut être souvent le chef de service, mais aussi des professionnels formés à l'accompagnement de stagiaires et au soutien du partenariat avec les autres partenaires de la formation, des interlocuteurs reconnus. Et puis montrer que les établissements ont des bénéfices à aller dans cette démarche, parce que c'est aussi une richesse pour ressourcer les équipes de plus en plus confrontées à l'urgence de leurs actions.</p> | <p>400<br/><br/>405<br/><br/>410</p> | <p>Définir les des bénéfices pour le sites qualifiants à aller dans la démarche « site qualifiant »</p> |
|--|---|--------------------------------------|---|

Entretien n°

**Formateur Y**

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne   | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>   |
|--|---|---|---|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ?<br/>(Pourquoi ?)</p> | <p>C'est difficile de répondre tout de suite par ce que on a peu de recul, et puis en même temps j'ai l'impression que l'intérêt de la réforme c'est essayé de préciser les choses, d'aller faire une définition de ce que peut être Moniteur Educateur alors qu'avant on était dans des choses beaucoup plus floues, plus en lien avec le lieu de formation ou le lieu de pratique, c'était très fluctuant, je crois qu'il y a un côté de précision qui me semble intéressant et puis peut-être qu'il y a du coup quelque chose qui devient plus opératoire et il me semble que peut-être que la dimension reposant plus sur la culture du métier et sur des valeurs, ça je trouve que c'est un petit peu difficile de le faire partager aux gens qui sont en formation.</p> | <p>1<br/><br/>5<br/><br/>10<br/><br/>15<br/><br/>20</p> | <p>Amélioration, Précision Définition du Moniteur Educateur Avant, choses beaucoup plus floues<br/><br/>Précision</p> |



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>● les référentiels</li> <li>● la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A quelles proportions par rapport à vous ?</li> </ul> <p>Pourquoi ?</p>   | <p>parce que les établissements de formation n'ont pas eu le choix, quand la réforme est arrivée pouvoir mettre en place formation il a fallu comprendre les référentiels ça n'a pas toujours été d'ailleurs évident d'en saisir tous les aspects en tous les cas moi je ne suis pas certaine d'en avoir saisi tous les aspects et que je pense que ce n'est pas la priorité des terrains. Les terrains sont centrés sur les personnes qui doivent accompagner ils sont centrés là-dessus et du coup, je crois que les effets de la réforme on les sentira dans, enfin sur les terrains rentrer dans les référentiels ça va demander l'arrivée de nouveaux professionnels qui ont été formés aux référentiels.</p> <p>À quelle proportion : moi je crois d'une façon assez assez importante moi je dirais au moins à 80 %.</p>   | <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> | <p>grande de la réforme par les établissements de formation</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation (déséquilibre)</p>                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</li> <li>➤ Pour vous qu'est-ce qu'un site qualifiant ?</li> <li>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</li> <li>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</li> <li>➤ Comment la définiriez-vous ?</li> </ul> | <p>Alors moi je crois qu'un site qualifiant, c'est un endroit qui a essayé de réfléchir au-delà de sa fonction première qui est d'accueillir un public et d'accompagner des personnes, qui a essayé de réfléchir aux types de professionnels qu'ils ont besoin et qui a essayé de réfléchir de quelle façon, qu'est-ce qu'il voulait transmettre et comment il voulait le transmettre, pour moi c'est essentiellement ça « <b>qualifiant</b> », il faut bien entendu qu'il soit au courant de la réforme qu'il soit au courant des référentiels qu'il soit assez pointu sur la façon dont il peut regarder les besoins des usagers et aussi les qualités et puis ce dont a besoin le professionnel pour exercer au mieux auprès des usagers</p> <p>Alors je crois qu'il y a ce qui est dit dans les textes, qui pourrait pour moi s'apparenter à « en étant à des places différentes », de lieux qui essayent de</p> | <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p>        | <p>Réflexion au-delà de sa fonction première qui est d'accueillir un public</p> <p>Réflexion sur la transmission de savoirs</p> <p>Le site qualifiant doit connaître les savoirs de la réforme</p> <p>Concourir en synergie à la formation</p> <p>Travailler dans un but commun</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>concourir en synergie à la formation de futurs professionnels, avec des places différentes, des caractéristiques différentes, et on travaille dans un but commun pour essayer de mettre sur le terrain professionnel que l'on peut reconnaître comme ayant les qualités pour faire face à tout ce que demande cette profession au niveau des usagers au niveau des partenaires au niveau, enfin tout un ensemble de choses.</p> <p>Maintenant, je sais pas si on peut parler du vécu, mais pour l'instant je pense cette alternance elle n'y est pas réellement, peut-être parce que les terrains n'ont pas le temps, ou n'ont pas encore saisi tous les aspects de la réforme, et je ne vois pas les choses actuellement comme forcément une préparation et des échanges et une construction pour aller dans l'intérêt des gens en formation.</p> <p>On est plus sur une alternance juxtaposée que sur une alternance intégrative, tout cela me semble compliqué par le fait que pour les centres de formation la tâche première c'est la formation et que pour les terrains c'est accompagné des personnes. Donc je ne sais pas jusqu'où on est en droit de leur demander autant que ce que l'on est entrain de faire et moi j'y vois en ce moment beaucoup de dérives et beaucoup d'inconvénients pour les étudiants.</p> <p>Alors on a plus de place, alors apparemment oui, parce que on leur demande de faire des évaluations pour l'obtention du diplôme, DC1, DC3 plus l'évaluation de stage, je veux dire quantitativement, oui, qualitativement je ne suis pas encore certaine.</p> | <p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> | <p>Pas de réelle alternance actuellement</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Le site qualifiant doit connaître les savoirs de la réforme</p> <p>Pas de préparation, d'échanges et une co-construction</p> <p>Actuellement alternance juxtaposée plus qu'alternance intégrative</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Actuellement, la réforme provoque plus de dérives et beaucoup d'inconvénients</p> <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation (déséquilibre)</p> <p>La certification, point central dans les sites qualifiants</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de</b></p> | <p>Un partenariat, c'est déjà ce qui définit pour ceux qui sont là dans un but commun, les places que l'on va occuper chacun, et avec le souci de</p>  | <p>160</p>   | <p>Le partenariat doit s'appuyer sur une définition d'un but commun, de places et de régulations</p>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</li> <li>➤ quand est-il selon vous ?</li> <li>(Si partenariat, comment ?</li> <li>Si pas partenariat pourquoi ?)</li> </ul> | <p>s'auto réguler et avoir suffisamment d'échange pour mesurer la façon dont on fait des choses, la façon dont on avance, et effectivement de places différentes que l'on concourt bien plutôt commun qui est d'essayer de former des professionnels, pour moi c'est cela le partenariat</p> <p>Aujourd'hui on est pas entièrement dans le partenariat, je crois que avec les nouveaux référentiels, les terrains ont plus une position d'entendre ce que l'on demande, puis c'est pas évident de rentrer dans tout ça, et puis je pense que l'on n'a pas suffisamment de temps pour construire ensemble, il faut qu'ils se dépatouillent avec les référentiels, je crois qu'il y a des ponts, les tuteurs référents et les référents professionnelles sont des ponts mais j'ai un peu de mal à situer l'impact réel qu'ils ont sur les institutions parce que il y a des va et vient des gens partent se déplacent etc. et puis sur les établissements, vue la charge de travail c'est pas leur priorité.</p> | <p>165 croisées avec suffisamment d'échanges</p> <p>170 Pas de réel partenariat actuellement</p> <p>175 Attente des terrains vis-à-vis des établissements de formations (déséquilibre)</p> <p>180</p> <p>185 Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>190</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</li> </ul>  | <p>Moi vraiment le premier obstacle, c'est le temps, le temps et puis après il peut y avoir des résistances par ce que la réforme a été compliquée, des résistances pour ne pas rentrer dans les référentiels, mais je pense au fil du temps en même temps quand on manie un peu les référentiels, on sait bien, on est en train de parler du métier, de parler de chose qui correspond quand même à ce qu'est le métier et moi je pense que il manque de temps et la possibilité d'avoir justement des rencontres pour construire ensemble.</p>   | <p>195 Résistance de certains terrains face à la réforme</p> <p>200 Nécessité de s'approprier les savoirs de la réforme</p> <p>205 Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Nécessité de co-construire</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et</li> </ul>   | <p>Je pense qu'il faudrait vraiment que la question des formations de tuteurs référents et des référents professionnels soient vraiment</p>  | <p>210 Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p>  |

|                         |   |     |  |
|-------------------------|---|-----|--|
| les sites qualifiants ? | quelque chose qui devienne réel et pérenne pour tous les établissements, qu'il y ait suffisamment de personnes qui soient formées, et puis après je pense qu'il faut qu'il y ait des choses qui viennent des centres de formation pour solliciter et avoir un certain nombre de liens avec les terrains, et puis je pense qu'il faut que les terrains aient envie de défendre l'idée qu'ils sont en train de participer à la formation des professionnels de demain, qui défendent une certaine idée du travail social. | 215 | Nécessité de reconnaissance des tuteurs  |
|                         |   | 220 | Besoin de plus de formation de tuteurs<br>Créer des liens réels<br>De travail en commun entre établissements de formation et sites qualifiants |
|                         |   | 225 | Les sites qualifiants se construisent à partir d'une volonté institutionnelle  |

Entretien n°

**Formateur Z**

| <u>Questions</u>   | <u>VERBATIMS</u>  | Ligne | <u>EXPLOITATION DES VERBATIMS</u>                                       |
|--|---|-------|---|
| ➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ?<br>(Pourquoi ?) | Amélioration, oui, oui, bien sûr, amélioration dans le sens où je pense qu'elles élèvent le niveau en termes de compétences demandées aux personnes sur le terrain, j'ai un exemple très concret remonté du terrain, ce sont les écrits professionnels qui n'étaient pas du tout demander aux Moniteurs Educateurs avant la réforme, on ne leur demandait pas non plus nécessairement de se décoller de leur accompagnement au quotidien, maintenant on leur demande réellement tenir compte des missions du projet institutionnel, et de s'inscrire, on va dire dans une mission plus globale, politique, alors que auparavant ce n'était pas le cas on leur demandait d'être bien dans l'accompagnement des personnes d'être un professionnel du quotidien c'est plus tout à fait ça, on leur | 1     | Amélioration  |
|  |   | 5     | Remise à niveau des compétences attendues pour les Moniteurs Educateurs |
|  |   | 10    |   |
|  |   | 15    |   |
|  |   | 20    |   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | demande de prendre conscience et sont dans un mouvement plus complexe de décision et quelles sont leurs places à prendre là-dedans je pense que pour moi que c'est une amélioration  | 25  | Amélioration affirmée   |
| <p>➤ La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p> | <p>Je pense que c'est un bon apport, heu, de la validation d'acquis d'expérience, je pense que c'est une reconnaissance de ce qui se joue actuellement sur le terrain, heu, que ça oblige les personnes concernées, aussi bien les candidats que les professionnels qui les accompagnent, heu, à se pencher davantage sur qu'est-ce qu'ils font, comment ils le disent comment ils peuvent en parler, donc d'un côté comme de l'autre ça les oblige à une relecture des expériences qui est à mon sens nécessaire pour avancer et pour aussi répondre aux demandes des missions d'accompagnement des personnes, je pense qu'il y a une nécessaire relecture, ces référentiels obligent à relire la pratique.</p> <p>Les retours que j'ai eu sur le terrain, ça un peu bloqué au départ, mais ça a aussi bloqué dans la formation elle-même, dans mon établissement de formation on a pour principe d'avoir des formateurs qui sont à temps partiels, formateurs et sur le terrain et en tant que formateurs, ils ont tous un peu freinés au niveau de ces référentiels, parce que ils étaient professionnels et qu'ils ne voyaient pas comment s'en saisir et j'en veux pour preuve lors d'une dernière réunion, avec l'équipe des formateurs et des sites qualifiants qui travaillent avec nous, un de nos collègues a pu leur dire en tant que professionnel j'ai freiné des quatre fers au début parce que je ne m'étais pas encore saisi le sens de ces référentiels, et maintenant que c'est fait, beaucoup de formateurs et de professionnels présents s'en sont saisis et ont pu en</p> | <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> | <p>Amélioration en termes d'explicitation des pratiques</p> <p>Amélioration en termes de relecture des expériences</p> <p>Résistances de certains terrains face à la réforme et aux nouveaux savoirs</p> <p>Face aux nouveaux savoirs de la réforme</p> <p>Nécessité de s'approprier les savoirs en interne</p> |

|   |   |                                      |  |
|---|---|--------------------------------------|--|
|   | <p>parler à d'autres, mesurant l'intérêt du décryptage de la pratique pour qu'elle soit non pas modélisée, parce que le but c'est pas de formater des gens, mais qu'elle puisse être parlée est reçue par un peu tout le monde avec la même grille.</p> <p>Au départ ils avaient peut-être peur des cases aujourd'hui ils comprennent mieux que les référentiels ouvrent plus qu'ils n'enferment.</p>   | 75<br><br>80                         | Résistances par méconnaissance   |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ? (les éléments constitutifs, la question de l'alternance et du partenariat des acteurs de la professionnalisation ?)</p>                                       | <p>Alors, en vite fait, je dirais la compétence, ce sont les savoir-faire qui ne peuvent être mis en pratique que grâce à un certain nombre de connaissances que tout cela ne va pas sans le savoir être, en gros je mettrai tout ça dans la compétence. C'est-à-dire que c'est vraiment la mise en action des connaissances avec ce que l'on appelle dans le métier l'éthique. C'est dans ce discours que l'on transmet aux sites qualifiants cette définition la plus simple possible.</p>  | 85<br><br>90<br><br>95               | Explication formelle de la notion de compétence  |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ?</p> <p>➤ A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p> | <p>J'ai envie de dire oui et non, car certains établissements de formation se sont saisis de tous ces savoirs, d'autres moins, et puis tout cela c'est valable aussi sur le terrain, c'est-à-dire que certains terrains s'intéressent et ont envie de s'appropriier la réforme, pour les autres beaucoup moins, tout cela se fait petit à petit. On mesure quand même une évolution, on mesure cette évolution dans le cadre des certifications, on voit des grilles qui sont remplies de manière de plus en plus pertinentes, et c'est de plus en plus faciles à transformer en notes, heu, et puis d'autres structures qui ne sont pas du tout informées. Il est vrai qu'en terme de centre de formation, en tout cas pour Rhône-Alpes on ne travaille pas suffisamment en lien pour avoir le nez dans tout ça et faire en sorte que ça se mette en oeuvre de</p> | 100<br><br>105<br><br>110<br><br>115 | <p>Disparités repérée entre les différents établissements de formation par rapport à l'appropriation de la réforme</p> <p>La certification, point central dans les sites qualifiants</p> <p>Pas suffisamment d'harmonisation entre les établissements de formation</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>façon équitable pour tous les candidats, et un travail très en lien avec tous les terrains pour qu'ils ne soient pas submergés par différentes interprétations des textes leur permettre d'avoir un fil conducteur qui soit le même pour tous.</p> <p>Pour le moment plus les centres de formation, mais j'espère que cela va s'équilibrer dans l'avenir.</p>  | <p>120</p> <p>125</p>   | <p>Connaissance plus grande de la réforme par les établissements de formation (déséquilibre)</p>  |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de <b>l'alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « <b>l'alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | <p>Un site qualifiant est un site à l'intérieur duquel lorsque un stagiaire est accueilli, tous les moyens sont mis en œuvre pour l'accompagner à sa professionnalisation et sa construction des compétences jusqu'à l'obtention du diplôme. C'est-à-dire aussi bien de lui dire, si besoin, c'est pas ça, c'est-à-dire que le stagiaire ne fait pas que de passer par la structure, la structure a aussi une mission d'accompagnement des stagiaires au même titre que la mission d'accompagnement des usagers, un site qualifiant est aussi un site apprenant, c'est-à-dire que c'est un site à l'intérieur duquel les personnes bougent, aussi bien les personnes attendant une formation que les stagiaires et les salariés, le but étant que tout le monde soit inscrit dans la formation tout au long de la vie et en fait tout le monde peut apprendre de tout le monde.</p> <p>L'alternance je crois que je peux dire ce que j'ai dit tout à l'heure c'est le va-et-vient entre théorie et pratique, et entre les différents acteurs de la professionnalisation, aussi bien les personnes qui ont la responsabilité de la certification, que les centres de formation, que le terrain professionnel, c'est ça pour moi c'est-à-dire que puisse y avoir une sorte de consensus que l'on arrive à travailler tous dans la même direction et que ce soit aussi une véritable alternance c'est-à-dire que ce ne soit pas des formations dites</p> | <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p> | <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p> <p>Le site qualifiant est un site apprenant (partage des compétences et formations en interne)</p> <p>Echange entre les différents acteurs de la professionnalisation</p> <p>La certification, point central dans les sites qualifiants</p> <p>Nécessite de construire un consensus formalisé de travail dans la même direction</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <p>« professionnalisantes » où il y a beaucoup d'enseignement théorique et que l'on tienne peu compte de la pratique, même si on ne va plus vers ça, car la VAE a vraiment établi que dans le faire, et dans l'écriture de ce qu'on peut faire on apprend, donc, voilà c'est ça pour moi l'alternance.</p> <p>Je l'ai dit, les sites qualifiants ont une plus grande place dans la formation depuis la réforme, et c'est normal. Ils participent à l'accompagnement, la transmission des savoirs et l'évaluation. A nous aujourd'hui, centres de formation de leur laisser cette place.</p>   | <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p>                                  | <p>Reconnaissance d'une place plus grande pour les sites qualifiants de par la réforme</p> <p>La certification, point central dans les sites qualifiants. Les établissements de formation doivent laisser la place aux sites qualifiants</p> |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent <b>une relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <p>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</p> <p>➤ quand est-il selon vous ?<br/>(Si partenariat, comment ?<br/>Si pas partenariat pourquoi ?)</p> | <p>Oui, la question pour moi du partenariat, c'est la signature qui engage, après comment faire en sorte que les engagements soient respectés de part et d'autre quand on n'a pas de tiers extérieurs qui viennent vérifier que les choses se mettent effectivement en oeuvre parce que j'en veux pour preuve, on est signataire avec un certain nombre de structures où nos élèves sont en stage, il leur est demandé de faire l'effort de formaliser l'accueil du stagiaire pour les amener vers cette existence en tant que site qualifiant, on n'a pas réellement de moyen d'obliger ces structures à se mettre au travail, alors nous on a des instances qui nous contrôlent par rapport à cela, et puis j'ai envie de dire que le terrain va avoir des contrôles au point de vue de la démarche qualité mais ça reste encore à faire donc c'est en mouvement mais on n'y est pas encore tant que le partenariat engage effectivement, après comment chacun de son côté on peut mettre des moyens pour aller vers ça, c'est compliqué. C'est-à-dire qu'au jour d'aujourd'hui le partenariat tient à mon sens parce que ce sont les centres de formation qui le tiennent, c'est-à-dire qu'on sollicite les structures, on visite les structures, on</p> | <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> | <p>Nécessité d'un réel engagement des acteurs dans la formation</p> <p>Nécessité de formaliser les pratiques de formation par les 2 acteurs</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions</p>      |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>donne beaucoup de moyens. De leur côté les structures donnent des moyens pour accompagner les stagiaires, mais on n'est pas encore dans donner des moyens pour former professionnellement les personnes, c'est-à-dire qu'on les accompagne vers la professionnalisation, mais il n'empêche que toutes les attentes officielles sont portées par les centres de formation, donc aujourd'hui d'aujourd'hui on parle de partenariat mais c'est vrai qu'il y a quand même un déséquilibre qui est tiré, poussé par les centres de formation. Les centres de formation sont encore dans une position souveraine même si c'est pas leur volonté, on fait tout dans les faits pour laisser leur place aux structures, il n'empêche que, en fait certaines structures nous appellent en disant il faudrait nous lâcher, on veut pas de vos visites de stage, que c'est plus la peine, on sait faire, mais en même temps notre mission de formation, c'est aussi un accompagnement pédagogique et c'est vrai que la parole du stagiaire sur le lieu de stage est pour moi importante, voilà on a des structures qui nous disent lâchez-nous et puis on en a d'autres qui nous sollicitent en disant, on sait pas faire, on est pas bien au fait, venez nous voir, nous expliquer, voilà...</p> | <p>215<br/>220<br/>225<br/>230<br/>235<br/>240<br/>245</p> | <p>Position encore haute des établissements de formation</p> <p>Pas de réel partenariat actuellement (Déséquilibre des places et des actions)</p> <p>Position encore haute des établissements de formation</p> <p>Les établissements de formation doivent laisser la place aux sites qualifiants</p> <p>Attente des terrains vis-à-vis des établissements de formations (déséquilibre)</p> |
| <p>➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?</p> | <p>La multiplication des demandes d'accueil des stagiaires, parce que les écoles sont amenées à former pas mal de gens, que les formations se multiplient, une forme de concurrence se crée, il y a beaucoup de choses qui bougent et qui changent, aujourd'hui ce qui pourrait changer si l'incapacité de nombreuses structures d'accueillir autant de stagiaires, et puis du coup les centres de formation seraient trop demandeurs, avec des demandes parfois différentes, et les envahiraient... Le risque est qu'ils passent plus de temps à accompagner,</p>   | <p>250<br/>255<br/>260</p>                                 | <p>Disparité et concurrence des établissements de formation (défaut d'harmonisation)</p> <p>Disparité et concurrence des établissements de formation</p> <p>Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses</p>  |

|   |  |                |  |
|---|--|----------------|--|
|   | expliquer aux stagiaires, que de se centrer sur leur mission qui est d'accompagner les usagers.  |                | nouvelles attributions   |
| ➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ? | Des moyens, du temps comme pour tout, c'est-à-dire il y a des choix à faire, oui beaucoup de moyens comme ce que l'on a vu quand il a fallu former beaucoup de tuteurs référents et de référents professionnels, si on pouvait rester dans cette logique là où le donneur d'ordre soit aussi en capacité de mettre des moyens. | 265<br><br>270 | Besoin d'organiser les sites qualifiants au regard de ses nouvelles attributions<br>Continuer à former des tuteurs |

ANNEXE 4

| <b>Questions</b>  | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>   | <b>D</b>   | <b>E</b>   |
|---|---|---|--|--|--|
| <p>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?)</p>  | interjection qui exprime le doute, ou l'hésitation  | Réponses développées et construites                                     | Demande de développer et argumenter ses réponses                               | interjection qui exprime l'hésitation  | Réponse structurée et courte   |
| <p>La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?</p>  | Ne comprend pas la question au départ   | Attitude marquant la tranquillité face à l'exercice de l'entretien      | Hésitations et besoin de reformuler  | Réponse logue, attitude plus consistante   | Attitude détendue et auto-centrée  |
| <p>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ?</p>   | Silences, interjections qui marquent la gêne et l'incertitude   | Réponse discursive et verbale confuse                                   | Silences, interjections qui marquent la gêne et l'incertitude, réponse confuse | Silences, interjections qui marquent la gêne et l'incertitude, réponse confuse                                     | Silences, interjections qui marquent la gêne et l'incertitude                |
| <p>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme</li> <li>● les référentiels</li> <li>● la notion de compétences</li> </ul> <p>que les sites qualifiants ? A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</p>  | Réponse ferme et très courte, sans développement (pas d'argument)   | Réponse et attitude posée (en opposition avec le contenu de la réponse) | Réponse étayée et attitude fermes (par rapport au discours)                    | interjection qui exprime l'hésitation, besoin de relances et de recentrage   | Réponse et attitude posée (en opposition avec le contenu de la réponse)      |
| <p>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de l'<b>alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</p> <p>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</p> <p>➤ Comment pourriez-vous définir « l'<b>alternance</b> » ?</p> <p>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</p> <p>➤ Comment la définiriez-vous ?</p> | interjection qui exprime le doute, ou l'hésitation (besoin de nombreuses relances pour développer et rassurer)          | Posture détendue pour répondre  | Posture détendue pour répondre   | Attitude montrant de la défiance et marquant de l'énervement (en rapport avec le contenu de la réponse discursive) | Reprise des questions marquant la réflexion et l'hésitation (réponse courte) |
| <p>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent une <b>relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les établissements de formation et les sites qualifiants,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?</li> <li>➤ quand est-il selon vous ?</li> </ul> <p>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?)</p>   | Silences, interjection marquant l'hésitation, la perplexité (besoin de se rapprocher les questions) Nombreuses relances | Posture détendue pour répondre  | Projection vers l'avenir (doute)   | Attitude montrant de la défiance et marquant de l'énervement (en rapport avec le contenu de la réponse discursive) | Réponse courte et posée, attitude plus détendue                              |
| <p>➤ Repérez-vous des</p>   | Réponses  | Posture   | Interjections et   | Réponses   | Réponses   |

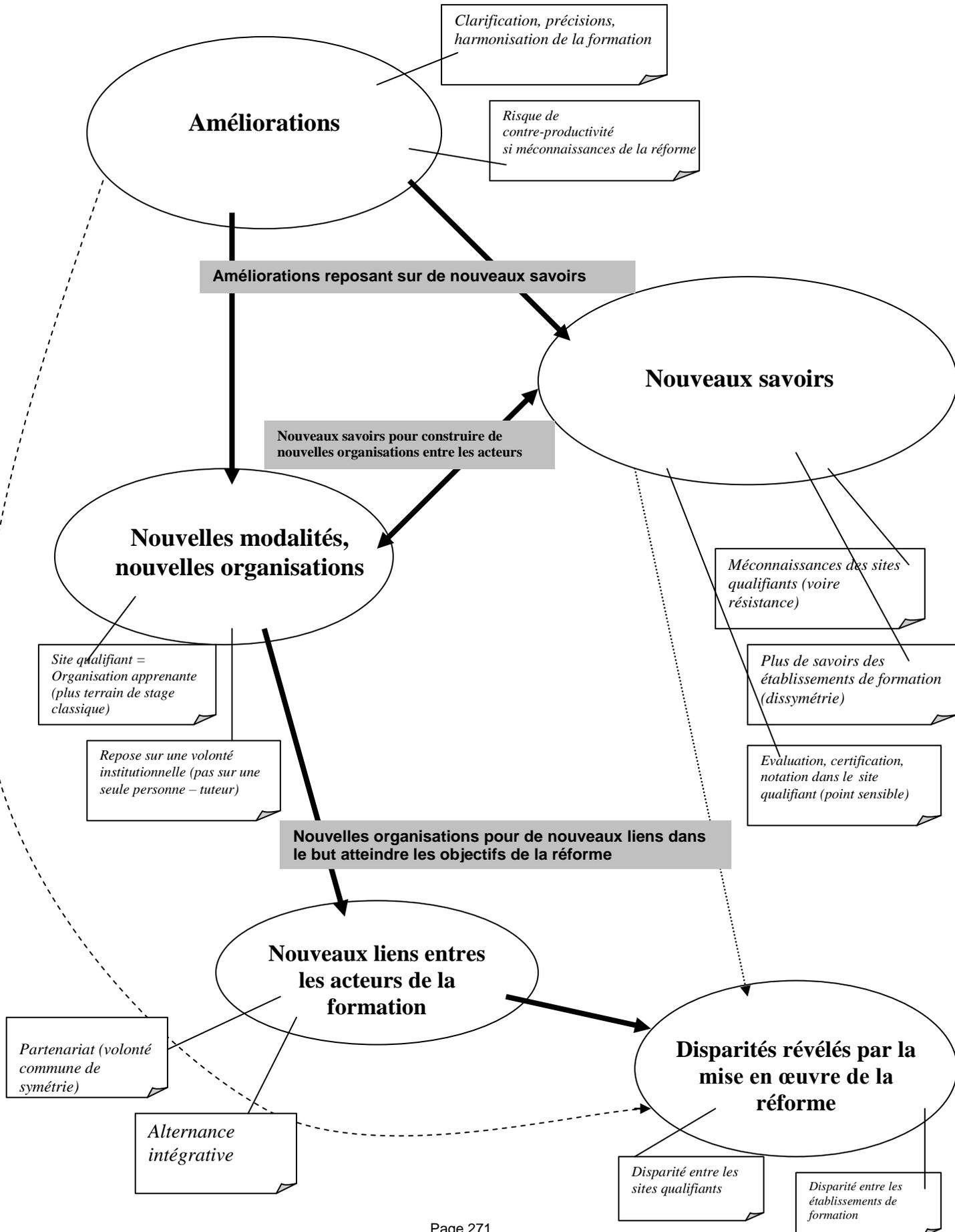
| obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?   | fermes   | détendue pour répondre  | hésitations   | fermes   | fermes   |
|---|--|---|---|--|--|
| ➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ? | Réponses plus abouties   | Posture détendue pour répondre  | Interjections et hésitations  | Réponses abouties  | Réponses fermes  |
| Synthèse cognitivo-comportementale par locuteurs  | Réponses souvent hésitantes, confuses, attitudes crispées marquant des incompréhensions des méconnaissances  | Posture détendue en générale, sauf pour la question devant formaliser un savoir de la réforme : la compétence (réponses objectives plus difficiles) | Posture nuancée entre détendue, et parfois contractée selon les questions (réponses objectives plus difficiles) | Attitude marquant une méfiance ou une défiance vis-à-vis de la réforme | Attitude décontractée et contradictoire avec la difficulté à répondre ou les réponses très courtes |
| Synthèse globale  | <p>Attitudes générales oscillant entre aisance pour 2 et hésitations, voire crispation pour les autres. Tous manifestent des interjections de type « heu », certains de silences plus ou moins longs, des postures tendues marquant le doute ou la gêne. Enfin, la question sur le savoir de la notion de compétence est difficile pour tous, tant au niveau du contenu de la réponse, que dans les attitudes au moment de leur réponse.</p> |   |   |  |  |

| <b>Questions</b>  | <b>V</b>  | <b>W</b>  | <b>X</b>  | <b>Y</b>  | <b>Z</b>  |
|---|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ces réformes vont-elles, pour vous, dans le sens d'une amélioration ou pas ? (Pourquoi ?)</li> </ul>   | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation | Réappropriation de la question, attitudes détendues, réponse étayée marquant de l'engagement                      | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation   | Posture détendue pour répondre de manière nuancée                   | Posture détendue pour répondre                            |
| La certification des diplômes réformés du travail social se base sur des <b>référentiels de compétence</b> précis par métier, qu'en pensez-vous ?   | Posture détendue pour répondre (réponse étayée)           | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation   | Posture détendue pour répondre de manière étayée  | Posture détendue pour répondre de manière concise                   | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comment pouviez-vous, de votre place, définir le terme de « <b>compétence</b> » dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ?</li> </ul>  | Posture détendue pour répondre (réponse claire)           | Rire, détente, réponse claire et efficace   | interjection marquant la réflexion et le doute (l'hésitation de la réponse)   | Posture humble soulignant réflexion et l'argumentation              | Posture détendue pour répondre (réponse claire)           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pensez-vous que les établissements de formation connaissent mieux <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la réforme <ul style="list-style-type: none"> <li>• les référentiels</li> <li>• la notion de compétences</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>que les sites qualifiants ?</li> <li>A quelles proportions par rapport à vous ? Pourquoi ?</li> </ul>   | Posture détendue pour répondre (réponse claire)           | interjection marquant la réflexion et le doute (l'hésitation de la réponse) , besoin de relances et de recentrage | interjection marquant la réflexion et le doute (l'hésitation de la réponse), puis développement plus détendu        | Posture et réponse fermes   | Réponses nuancées, attitude ouverte                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les réformes successives des diplômes du travail social ont confirmé le principe de l'<b>alternance</b> pour toutes les formations. Elles ont alors redéfini les places et rôles des deux acteurs principaux de la professionnalisation des travailleurs sociaux. Les terrains professionnels sont alors devenus « <b>sites qualifiants</b> ».</li> <li>➤ Pour vous qu'est ce qu'un site qualifiant ?</li> <li>➤ Comment pourriez-vous définir « l'<b>alternance</b> » ?</li> <li>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression que les terrains de stage ont une plus grande place dans la formation et la professionnalisation d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</li> <li>Comment la définiriez-vous ?</li> <li>➤ Depuis ces réformes, avez-vous l'impression d'avoir une plus grande place dans la formation et la professionnalisation ?</li> <li>➤ Comment la définiriez-vous ?</li> </ul> | Posture détendue pour répondre (réponses argumentées)     | Réponse ferme, engagée, attitude ferme, argumentation. Des silences qui marquent la réflexion                     | Réappropriation de la question, attitudes détendues, réponse étayée marquant de l'implication par rapport à l'objet | Réappropriation de la question, attitudes détendues, réponse étayée | Réponses nuancées, attitude ouverte                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les textes officiels qui encadrent les réformes de chacun des diplômes du travail social prescrivent une <b>relation de partenariat</b> (par les conventions de partenariat) entre les</li> </ul>  | Posture détendue pour répondre (réponse concise)          | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation   | Une interjection marquant la réflexion et l'argumentation   | Posture détendue pour répondre de manière concise                   | Attitudes d'ouverture, réponses abouties                  |

|  |  |   |   |   |  |
|--|--|---|---|---|--|
| établissements de formation et les sites qualifiants,<br>➤ Qu'est ce pour vous qu'un partenariat ?<br>➤ quand est-il selon vous ?<br>(Si partenariat, comment ? Si pas partenariat pourquoi ?) |  |   |   |   |  |
| ➤ Repérez-vous des obstacles au partenariat ? Si ou lesquels ?   | Posture détendue pour répondre (réponse concise)   | Posture détendue pour répondre                                | Posture détendue pour répondre (réponse étayée) | Réponses fermes                               | Attitude détendue, réponse claire et concise |
| ➤ Quelles seraient vos préconisations pour améliorer ou créer un partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants ?  | Posture détendue pour répondre (réponse concise)   | Posture détendue pour répondre                                | Réponses fermes                                 | Posture détendue pour répondre                | Attitude détendue, réponse claire et concise |
| Synthèse cognitivo-comportementale par locuteurs   | Une posture d'écoute, réflexive, détendue, pour des réponses claires   | Des attitudes d'ouverture, une écoute et de réponses engagées | Attitude humble, écoute et réflexion            | Attitude détendue, pour des réponses concises | Ecoute, réflexion, posture détendue          |
| Synthèse globale   | <p>Attitudes générales relativement détendues, à l'écoute, engagées dans la réflexion et la cohérence des réponses, marquant un intérêt pour l'objet sans crainte d'enjeux autour de celui-ci. Les attitudes des formateurs quant à ces entretiens marquent une aisance face aux savoirs et à l'organisation induite par la réforme, et une forme de lucidité dans les nuances qu'ils apportent à leurs réponses. Elles marquent aussi une forme d'ouverture avis à vis des site qualifiants</p> |   |   |   |  |

## ANNEXE 5

### Synthèse des impacts de la réforme du diplôme de Moniteur Educateur sur les acteurs de la formation :



|   |                        |                             |
|---|------------------------|-----------------------------|
| <b>NOM :</b> FURSTOS  | <b>Prénom :</b> Eric   | <b>Année de jury :</b> 2013 |
| <b>Formation :</b> <b>Diplôme de Haute Etudes des Pratiques Sociales</b><br><b>Responsable d'Etude et de Projet Social</b>  |                        |                             |
| <b>Titre :</b> Partenariat entre les établissements de formation et les sites qualifiants, d'une réforme de la formation de moniteur éducateur à sa mise en œuvre : processus et achoppements   |                        |                             |
| <p><b>Résumé :</b></p> <p>L'application progressive des Loi 2002-73, dite de modernisation sociale, 2004-809 relative aux libertés et responsabilités locales, et 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, a amené aux différentes réformes des diplômes d'Etat de travail social, affirmant clairement la logique des compétences comme élément central des parcours de professionnalisation, et déclarant l'alternance intégrative comme pivot de la formation qualifiante. Ainsi, la réforme du DEME, comme pour l'ensemble des autres réformes, vient apporter un changement de paradigme concernant l'acquisition et l'évaluation des compétences, transformant les constructions et contenus des formations, et surtout, redistribuant les places et rôles des centres de formation, des terrains professionnels devenus « sites qualifiants » dans un réel et inédit lien de partenariat.</p> <p>Cependant, nous remarquons que les acteurs de la professionnalisation ne parviennent pas à entrer dans cette relation symétrique de partenariat.</p> <p>A partir de l'analyse qualitative thématique du recueil de données de cinq entretiens semi directifs de tuteurs référents et cinq entretiens semi directifs de formateurs, il nous apparaît l'existence d'une réelle dissymétrie entre les deux acteurs de la professionnalisation, déterminée par des points d'achoppements, liés en partie à des carences momentanées de connaissances sur la réforme par les tuteurs et les sites qualifiants, se maintenant alors, volontairement ou pas, à une place et dans un pouvoir bas vis-à-vis des établissements de formation, peu propice à la construction d'un réel lien de partenariat. Mais nous sommes aussi amenés à découvrir d'autres phénomènes occasionnant notre constat de départ : une résistance de la part des acteurs face à la réforme, des problématiques internes aux sites qualifiants sous la forme d'enjeux de places et de pouvoirs, ainsi qu'un manque de volonté institutionnelle à s'engager dans une réelle démarche de site qualifiant, et enfin, des réticences fortes de tuteurs et de sites qualifiants à évaluer et certifier les compétences acquises et mobilisées sur le terrain de pratique par les stagiaires. Notre analyse nous démontre aussi qu'une concurrence et une inégalité de connaissances et de mise en œuvre de la réforme par les établissements de formation vient déstabiliser les sites qualifiants en lien avec plusieurs d'entre eux.</p> |                        |                             |
| <p><b>Mots clés :</b> Alternance intégrative - Compétences - Enjeux de places et de pouvoirs – Etablissements de formation - Formation professionnelle - Moniteurs éducateurs – Paradigme – Partenariat – Professionnalisation – Référentiels - Réformes des diplômes d'Etat de travail social - Relation symétrique - Résistance au changement - Sites qualifiants - Tuteurs référents</p>   |                        |                             |
| <b>Nombre de pages :</b> 174  | <b>Tome annexe :</b> 1 |                             |
| <p><b>Etablissements de formation :</b><br/>Institut des Sciences et des pratiques d'Education et de Formation<br/>Collège Coopératif Rhône-Alpes</p>   |                        |                             |