

Louis DUBOUCHET Consultant
30, rue de la Pinède – 13790 Châteauneuf le Rouge
06 80 11 86 83
louis.dubouchet13@orange.fr

René Eksl Rodolphe Ejnes GESTE
113, rue Saint Maur, 75011 PARIS
01 49 29 42 44
<http://www.geste.com>



EVALUATION DE LA REINGENIÉRIE DU DIPLOME D'ETAT D'EDUCATEUR SPECIALISÉ



Ministère des Affaires Sociales et de la Santé

Direction Générale de la Cohésion Sociale

Décembre 2013

RESUMÉ

LES ATOUTS

- **Création chez les diplômés, d'un nouveau rapport aux bénéficiaires, centré sur la personne et ses ressources - L'ouverture et l'élévation du niveau des connaissances relatives aux publics.**
- **La compréhension et la prise en compte des dynamiques institutionnelles, de l'inscription des établissements et services dans les territoires; la commande publique, l'offre de service; le management des équipes; la communication.**
- **L'accroissement de la maîtrise du cadre juridique et réglementaire.**
- **L'appréhension du projet associatif et du projet d'établissement dans le contexte des politiques sociales.**
- **Une modification des profils avec une plus grande diversité des fonctions et des responsabilités - coordinateur - chef de projet - développeur - chef d'équipe.**
- **Le travail en réseau, partenariat, conception, réalisation de projet, écrits professionnels.**
- **La dynamisation des relations entre les employeurs et les établissements de formation pour le passage des terrains aux sites qualifiants.**
- **Clarification et distinction des rôles et des responsabilités avec les ME, mais maintien de l'indifférenciation dans certaines structures.**

LES PRÉOCCUPATIONS

- **L'adaptation des compétences aux nouvelles problématiques sociales est discutée avec autant de valorisations que de disqualifications.**
- **Une relative faiblesse des niveaux d'engagement et d'implication tels qu'ils sont recherchés par les employeurs ; parfois, la difficulté à se situer face à la hiérarchie.**
- **Une tendance à l'éloignement du face à face éducatif et du public aux problématiques les plus complexes, malgré l'acquisition des compétences afférentes.**
- **Les nouveaux diplômés se trouvent insuffisamment préparés à la rencontre des publics : (techniques d'entretiens adaptées aux familles, aux handicaps, à la maladie, à l'insertion). Constat partagé par les diplômés d'avant la réingénierie.**

Sommaire

1. PREAMBULE	4
1.1 Rappel du cadre de l'évaluation	4
1.2 Le Référentiel professionnel	5
1.3 Historique.....	6
1.4 Quelques données de cadrage.....	6
1.5 Les principales évolutions	7
2 LES RESULTATS DES ENQUÊTES	8
Introduction	8
2.1 LE LIEN EMPLOI - FORMATION	9
2.1.1 Un nouveau rapport aux bénéficiaires et aux changements de contextes....	9
2.1.2 Des éducateurs spécialisés préparés à l'évolution des nouveaux cadres d'emploi 11	
2.1.3 L'appréciation des compétences par les employeurs.....	13
2.1.4 L'utilisation des référentiels	22
2.2 LE SYSTEME DE FORMATION	23
2.2.1 Comparaison des référentiels de formation de 2004 et de 2007	24
2.2.2 Rajeunissement et concentration des profils.....	25
2.2.3 Un découpage plus clair et une ouverture sur le monde.....	26
2.2.4 La transversalité horizontale et verticale	27
2.2.5 L'individualisation difficile – les allègements peu utilisés	29
2.2.6 Le développement personnel des étudiants en question	30
2.2.7 La nouvelle alternance à la recherche de qualification des terrains.	31
2.2.8 Variété, complétude des enseignements avec l'université.....	32
2.2.9 Vers des plates-formes régionales	33
2.2.10 LES ECTS	34
2.3 LA CERTIFICATION	35
2.3.1 Tableau de comparaison.....	35
2.3.2 Organisation des épreuves	36
2.3.3 Cohérence des épreuves / formations	38
2.3.4 Remarques générales pour la certification.....	41
2.3.5 Propositions émises par les interlocuteurs	42
CONCLUSIONS ET PRÉCONISATIONS	42
ANNEXES.....	44
I – LE COMITÉ DE PILOTAGE.....	44
II – MODULES TRANSVERSAUX – EXEMPLES	45

1. PREAMBULE

1.1 Rappel du cadre de l'évaluation

Réalisée dans le cadre d'un appel d'offres de la DGCS, cette étude a pour objet d'évaluer les effets de la réingénierie de 8 diplômes de travail social : (DEME, DEETS, DEES, DECESF, DEMF, CAFERUIS, DEIS, CAFDES)¹.

Engagée en 2013, elle a été conduite sous l'égide d'un comité de pilotage², issu de la Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale, qui s'est réuni à quatre reprises entre février et novembre 2013.

Les résultats en sont présentés sous la forme de 8 rapports et d'un rapport de synthèse.

Le protocole méthodologique comportait la collecte d'information selon deux voies principales : une enquête qualitative auprès d'un échantillon raisonné d'acteurs de la formation et une enquête quantitative, par Internet, auprès, d'une part, des lecteurs de la presse spécialisée, d'autre part, de formateurs, de tuteurs, d'employeurs et de professionnels, diplômés de ces diplômes.

Cette évaluation constitue la seconde phase d'une démarche d'évaluation de la réingénierie de dix diplômes de travail social dont la première phase, en 2012, avait permis celle des diplômes d'état d'assistant de service social (DEASS) et d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE).

Les questions évaluatives portaient sur les trois domaines de l'emploi, de la formation et de la certification :

- 1- Les effets sur l'emploi en termes de lisibilité, d'attractivité et d'adaptation des compétences aux besoins des politiques sociales, des modes d'organisation de l'intervention sociale et des employeurs.
- 2 – Les effets sur la formation, sa programmation, l'alternance intégrative.
- 3 – Les effets sur les procédures et les processus de certification.

L'évaluation est accueillie avec intérêt et les entretiens sont nourris d'informations de qualité. Elle arrive dans une période où, tant les milieux professionnels que les établissements de formation et les certificateurs, sont en réflexion pour parfaire la mise en œuvre de la réingénierie, structurer l'offre de formation et s'adapter à la contraction des moyens.

¹ DEME ; Diplôme d'état de moniteur éducateur
DEETS ; Diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé
DEES ; Diplôme d'état d'éducateur spécialisé
DECESF ; Diplôme d'état de conseiller en économie sociale et familiale
DEMF ; Diplôme d'état de médiateur familial
CAFERUIS ; Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale
DEIS ; Diplôme d'ingénierie sociale
CAFDES ; Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale.

² Composition en annexe 2.

1.2 Le Référentiel professionnel ³

« L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires.

Son intervention, dans le cadre d'équipes pluri-professionnelles, s'effectue conformément au projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction des champs de compétences qui sont les leurs dans un contexte institutionnel ou un territoire.

Impliqué dans une relation socio-éducative de proximité (...), il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion. Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles

L'éducateur spécialisé a un degré d'autonomie et de responsabilité dans ses actes professionnels le mettant en capacité de concevoir, conduire, évaluer des projets personnalisés ou adaptés à des populations identifiées. Il est en mesure de participer à une coordination fonctionnelle dans une équipe et de contribuer à la formation professionnelle d'autres intervenants.

L'éducateur spécialisé développe une fonction de veille et d'expertise qui le conduit à être interlocuteur et force de propositions pour l'analyse des besoins et la définition des orientations des politiques sociales ou éducatives des institutions qui l'emploient. Il est en capacité de s'engager dans des dynamiques institutionnelles, inter institutionnelles et partenariales.

Il intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille soient considérés dans leurs droits, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et soient soutenus dans le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur milieu de vie.

(...) sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées ».

³ Extrait de l'introduction du référentiel

1.3 Historique

Les formations « d'éducateur spécialisé » (hors justice) apparaissent au milieu des années cinquante et les diplômes sont, à cette époque, délivrés par les écoles existantes, la plupart du temps reliées aux universités. Le diplôme d'Etat créé en 1967, comporte 15 mois de formation théorique et 15 mois de stage organisés en 3 stages de 3 mois et un stage long de 3^e année, la formation théorique étant concentrée sur une seule année scolaire.

Plusieurs réformes : 1973, 1985, 1990, 2004 précèdent la réingénierie de 2007. Celle de 1990 exige le baccalauréat, (ou équivalent), pour se présenter à la sélection et organise la formation en 8 unités de formation (UF) avec un accroissement du droit et des épreuves de contrôle de connaissance. La plus récente, en 2004, modifie l'organisation de la certification.

En 1996 et 1999 une première approche par les compétences et les référentiels apparaissait dans les travaux de Patrick Dubechot –(Etudes Credoc et Promofaf ; « Situations professionnelles et compétences. »), sur le métier d'éducateur spécialisé.

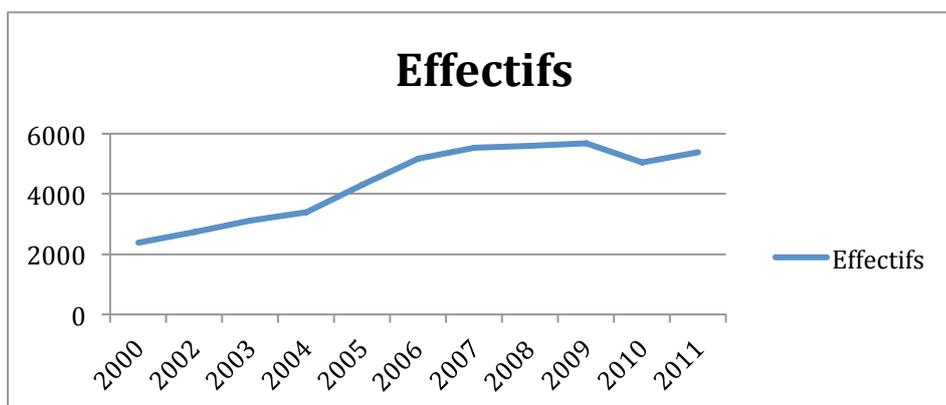
Textes de références

- Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007
- Arrêté du 20 juin 2007
- Circulaire DGAS/SD4/2007/436 du 11 décembre 2007, commune ES/ME

1.4 Quelques données de cadrage

- Un nombre de diplômes délivrés en croissance constante.

De 2000 à 2011, le nombre de diplômés a plus que doublé, passant de 2 383 à 5 379, soit un taux moyen annuel de progression de 10,4%.



On observe une progression significative de 2004 à 2006 qui peut s'expliquer par l'ouverture à l'apprentissage initié par la CPNE (300 apprentis en 2001) et à la VAE à partir de 2003. En revanche, on n'a pas de lecture explicite de la baisse de plus de 600 diplômés entre 2009 et 2010.

Comparativement aux autres diplômes, en 2011, on dénombre 2 404 DEASS délivrés et pour le reste de la filière éducative : 7 307 AMP, 3 323 ME ; 338 ETS et 1 715 EJE.

1.5 Les principales évolutions

La réingénierie introduit la logique des compétences qui structure désormais le référentiel de certification et le référentiel de formation à partir du référentiel professionnel, dans une acception de la compétence centrée sur son volet opératoire et composée de savoirs et de techniques.

Le nouveau diplôme préparé par 1 450 heures de formation théorique et 2 400 heures de stage se situe au sein de la réingénierie des niveaux III avec :

- DEASS = 1 740 heures de formation et 1 680 h de stage.
- DEEJE = 1 500 heures de formation et 2 100 heures de stage.
- DEETS = 1 200 heures de formation et 15 mois de stage.

De 4 épreuves de certification en 1990 (2 écrites ; 2 orales), on passe à 7 épreuves organisées pour valider les 4 domaines de compétences :

- DC1 - L'accompagnement «éducatif spécialisé ».
- DC2 - La conception et la conduite de projet éducatif spécialisé.
- DC3 - La communication professionnelle.
- DC4 - L'implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles.

Les notes obtenues aux différents domaines de compétences ne sont pas compensables entre domaines ; les épreuves correspondantes étant organisées en cours de formation (établissements de formation et terrains de stage) et en centre d'examen, organisées par les rectorats.

Le nouveau processus de certification augmente le poids des terrains de stage avec:

- (DC1) : la présence des évaluations de stages dans le dossier de pratique professionnelle (DPP) ;
- (DC3) : les 3 écrits professionnels à destination de tiers, validés par les terrains de stage ;
- La lecture du livret de formation en cas de rattrapage.

La réingénierie du DEES fait apparaître le référent professionnel mais n'introduit ni le mémoire d'initiation à la recherche ni le concept de site qualifiant, comme dans les autres diplômes de niveau III.

2 LES RESULTATS DES ENQUÊTES

Introduction

Les entretiens avec les employeurs et les professionnels (présidents ; DG ; DRH ; Directeurs de pôles ; directeurs d'établissements ; professionnels) collectent surtout des appréciations sur l'évolution des profils des jeunes professionnels, sur l'adéquation des compétences acquises, les modalités selon lesquelles les professionnels exercent leurs métiers, et les attentes des pouvoirs publics et des employeurs.

Les cadres supérieurs distinguent mal les caractéristiques de la réingénierie et ses effets leurs sont imperceptibles En revanche, les cadres de proximité, les tuteurs de stage, les professionnels jurys voient et jugent les effets de la réingénierie tant sur les compétences que les stagiaires viennent chercher, la formation qui leur est proposée, que sur les épreuves et l'organisation générale de la certification.

Les directeurs généraux des établissements de formation, les responsables de filières ou de diplômes sont, quant à eux, très précis sur les effets de la réingénierie en matière d'organisation pédagogique et de préparation au DEES. Ils ont, dans la plupart des cas, préparé les entretiens d'évaluation en équipe, ont fourni des documents sur les modules transversaux ou les maquettes ECTS. Ils produisent une analyse de la valeur des épreuves en cours de formation comme en centre d'examen qui débouche sur des préconisations.

En somme, l'évaluation qualitative montre que les effets de la réingénierie sont bien identifiés par ceux qui préparent et délivrent le diplôme. Ils sont moins visibles pour ceux qui relient les compétences des éducateurs spécialisés aux politiques sociales, aux problématiques sociales et aux organisations institutionnelles. A tout le moins, les effets de la réingénierie sont occultés par leur premier sujet de préoccupation et de gestion prévisionnelle des emplois ; adapter leurs organisations et les compétences des professionnels à l'évolution des politiques et des commandes publiques.

Ainsi certaines insuffisances soulignées par les employeurs et les professionnels relèvent-elles plus de l'évolution des rapports de travail que des effets de la réingénierie. Ils stigmatisent par exemple la trop grande recherche de confort dans les conditions de travail, un rapport plus exigeant des jeunes professionnels à l'égard de l'institution et de la hiérarchie, des faiblesses dans la maîtrise du français ou dans l'investissement personnel et l'implication dans les valeurs humanitaires qui caractérisent le travail social. Autant d'éléments plus imputables à l'évolution sociale et culturelle des jeunes professionnels qu'aux effets de la réingénierie des diplômes.

2.1 LE LIEN EMPLOI - FORMATION

2.1.1 Un nouveau rapport aux bénéficiaires et aux changements de contextes.

La réingénierie a permis d'accompagner l'émergence d'un nouveau rapport à l'autre, bénéficiaire de l'action éducative et sociale, reconnu comme citoyen, responsable et autonome, à même d'être partie à la résolution de ses difficultés. Les notions précédentes de prise en charge, de mesures, font place à celle de l'accompagnement éducatif qui relève plus d'une position de côte à côte que de face à face.

L'expertise éducative dont disposent les nouveaux diplômés est moins injonctive, « dominatrice ». Elle comporte des capacités d'information, de médiation et de négociation tant avec les publics, les équipes, qu'avec les partenaires.

Ce premier constat est nuancé par le plus faible niveau d'engagement et d'implication des jeunes professionnels dont certains « embrassent » davantage la carrière pour ses capacités d'insertion que pour ses valeurs.

L'apport du projet, de l'intelligence des politiques, de la commande publique et de l'évaluation des effets de l'intervention sociale, prépare les jeunes professionnels à travailler sur les ressources des personnes. Il s'agit là d'une stratégie d'intervention éducative qui correspond à la conception actuelle selon laquelle la personne est acteur de son devenir, conception qui imprègne les politiques sociales, les dispositifs et les orientations des conseils généraux. En cela, les effets de la réingénierie sont cohérents avec les évolutions culturelles et législatives qui mettent la personne au centre des enjeux de l'aide et de l'intervention sociale en lui proposant de mobiliser ses propres ressources.

Ces apports concourent également à ce que, progressivement, les éducateurs ne se contentent plus d'avancer des valeurs humanistes, « républicaines », pour exposer leurs choix pédagogiques, mais deviennent capables d'en décrire les méthodes et les outils. Il demeure cependant nombre d'employeurs pour les trouver encore confus, voire imbus de leur expertise et peu enclins à la voir discutée.

L'apprentissage des écrits professionnels est également adapté aux évolutions sociales et sociétales, aux attendus de la loi 2002-02 en matière de transparence, de projet, de coordination, de partenariat et de communication avec les bénéficiaires et leur environnement.

Les nouvelles compétences sur la compréhension des dynamiques institutionnelles et interinstitutionnelles (DC4) en donne un bon exemple qui permet de ne pas laisser les jeunes professionnels « se noyer dans le magma du partenariat » en leur donnant les moyens d'identifier « ce que leur institution d'appartenance y fait ».

Mais ces éléments sont diversement maîtrisés par les nouveaux professionnels et ils sont l'objet de fréquentes critiques sur le fait qu'ils en ont une connaissance trop scolaire : « ils récitent la loi 2002-2 » et n'en voient pas suffisamment l'application dans leurs activités éducatives.

La référentialisation et le site qualifiant conduisent aussi les éducateurs à identifier et expliciter leurs savoirs et leur savoir faire. Elle fait également acquérir aux professionnels en place, aux tuteurs et aux référents, une compétence de formateur qui accroît celle d'éducateur, ce que saluent tout particulièrement les directeurs généraux. A formaliser ce qu'ils sont capables de transmettre aux stagiaires, ils s'exercent à mieux identifier et exposer ce qu'ils produisent pour les publics qu'ils ont en charge.

La réingénierie ambitionnait d'améliorer la lisibilité des diplômes, tout en conjuguant leurs proximités et leurs spécificités. L'enquête qualitative ne permet pas d'apprécier l'évolution de la lisibilité du diplôme d'éducateur pour ceux qui sont extérieurs au champ social et éducatif. Sont-ils plus capables de distinguer ce qui différencie un éducateur, d'un moniteur-éducateur, un éducateur technique spécialisé ou un éducateur de jeunes enfants ?

En revanche, pour les milieux professionnels, les effets de la réingénierie sont visibles dans les secteurs de la protection de l'enfance, de l'insertion et des interventions en milieu ouvert. On y voit des équipes constituées de diplômés différents qui assurent les mêmes fonctions tout en exploitant les expertises particulières de chacun lorsque les situations éducatives, sociales, économiques, ou sanitaires le nécessitent.

Cette transversalité précède souvent la réingénierie qui, sans avoir obligatoirement d'effet amplificateur, en confirme le sens et l'intérêt. Dans les structures qui emploient indifféremment des CESF des ASS et des ES, pour assurer leurs missions éducatives, les éducateurs apportent leur approche particulière des familles et du développement de l'enfant.

Les employeurs et les professionnels n'établissent pas de lien mécanique entre les compétences transversales du diplôme (DC3 et DC4) et ce mode de gestion fluide des ressources humaines. Pourtant elles autorisent un langage commun et confèrent un ensemble de connaissances et de compétences communes qui nourrissent celles du travail en équipe que les cadres de proximité apprécient. Le management des équipes pluridisciplinaires, la division du travail et la maintenance des relations avec l'environnement institutionnel en sont améliorés.

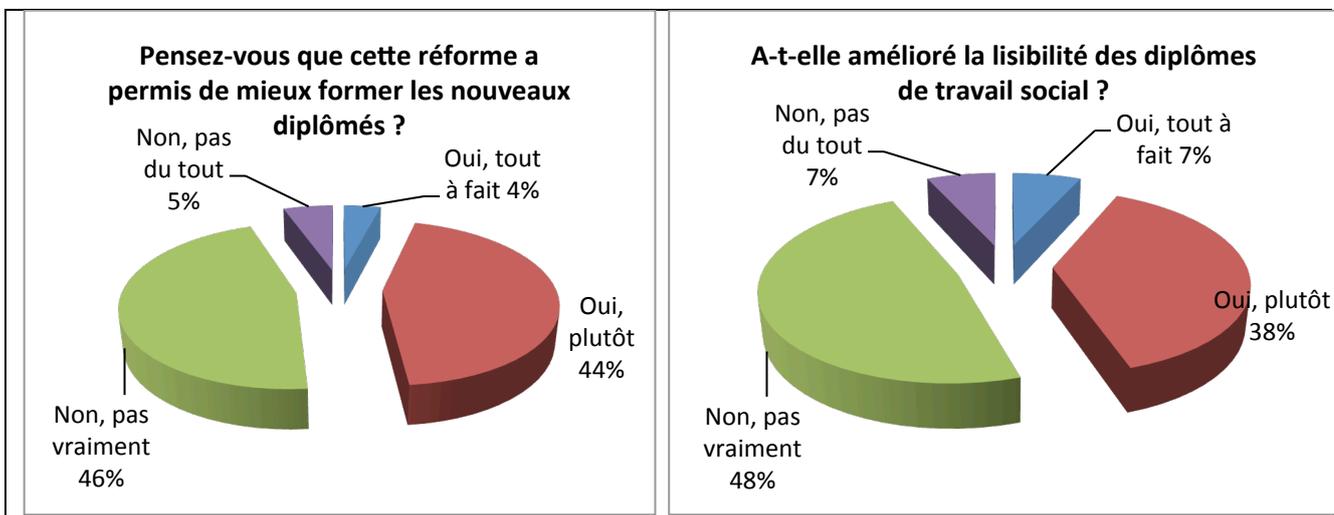
Simultanément, les milieux professionnels trouvent que les jeunes diplômés manquent d'analyse sur les conditions socio économiques de la précarité et de la carence éducative. Plus techniciens que philosophes ou politiques, ils manqueraient de capacité critique leur permettant de ne pas s'enfermer dans une individualisation de la réponse éducative et une conception méritocratique de l'effort demandé aux publics.

Cette appréciation s'inscrit dans une critique générale du travail social qui se renfermerait sur lui-même avec, comme modèle, le face à face social ou éducatif et « l'idéologie analytique » qui ferait de la personne la cause principale de sa situation.

De ce fait, les milieux professionnels souhaitent plus d'ouverture vers le monde économique et les nouvelles technologies. Exemples des neurosciences qui éclairent l'approche de l'autisme et des troubles de l'humeur, de l'ingénierie territoriale qui demande plus de constructeurs de réseaux que de bâtisseurs d'établissements et les effets de la mondialisation qui induisent un afflux de nouveaux publics.

La réingénierie a véhiculé la logique des compétences au sein de structures qui ne l'avaient pas encore incorporée. Si les structures importantes ont leur propre système de référentialisation et l'avait développé avant la réingénierie, les plus modestes s'en sont imprégnées à cette occasion en accueillant les stagiaires, en suivant les formations de cadre ou en participant à celles de tuteur.

Les répondants de toutes natures à l'enquête internet sont moins tranchés que les employeurs et les professionnels. Les niveaux de satisfaction sur la formation et la lisibilité se répartissent en deux parts quasi égales.



2.1.2 Des éducateurs spécialisés préparés à l'évolution des nouveaux cadres d'emploi

La réingénierie, notamment dans ses apports sur le projet, l'évaluation, la communication, les dynamiques institutionnelles et le fonctionnement des politiques publiques, prépare les éducateurs spécialisés aux nouveaux cadres d'emploi dans lesquels ils doivent exercer leur métier.

Leurs structures d'emploi sont en effet le théâtre de profondes mutations avec l'évolution de leur rapport à la commande publique, l'accroissement de leur taille et la diversification de leurs publics et de leurs installations.

Les autorités organisatrices de l'éducation spécialisée et plus largement du travail social sont aujourd'hui capables de passer commande à leurs services et aux associations et cherchent à délimiter très précisément leur champ d'intervention dans un contexte de maîtrise des dépenses sociales.

Exemple :

Tel conseil général considère qu'en matière de protection de l'enfance sa compétence et sa responsabilité cessent dès lors que le danger auquel l'enfant était exposé est écarté. Il s'emploie à limiter ses interventions à cet objet.

Au contraire, l'ASE, les éducateurs et les associations arguent de la persistance de carences et de risques d'inadaptation pour demander les moyens de poursuivre leur intervention éducative au delà du risque qui l'a fait naître.

Il en est ainsi des schémas territoriaux et thématiques pour les départements comme pour les agences régionales de santé (ARS). Les éducateurs spécialisés et les associations sont moins souvent à l'initiative du relevé des besoins et de la formulation des réponses institutionnelles. Pour se situer dans ce nouveau contexte, ils doivent développer des compétences en communication, écrits professionnels, liés à l'organisation de l'information sociale qu'ils peuvent mettre à la disposition des pouvoirs publics et des compétences d'ingénierie de projet pour répondre aux appels d'offre. Dans ce dernier domaine, leur capacité à démontrer leurs compétences a un effet direct sur celle dont ils doivent faire preuve pour exposer celles de leur institution.

La période récente voit aussi le milieu institutionnel se transformer avec de nombreuses fusions/absorptions et des mutualisations inter associatives. Ce mouvement provient de la dynamique de développement de certaines, de la demande des pouvoirs publics qui les incitent à absorber des associations plus fragiles et de la faculté d'autres à se regrouper pour co-répondre à des appels d'offre.

Il en résulte que ces structures prennent des dimensions qui, au sein d'une même association diversifient les publics, les institutions, les méthodes et les modes de gouvernance.

Ces nouveaux cadres d'emploi demandent que les éducateurs spécialisés soient capables de se situer au sein de ces organisations, dans des lignes hiérarchiques qui se transforment et s'allongent. Leur rencontre avec des Directeurs Généraux, des directeurs des ressources humaines, des directeurs financiers, et des directeurs de pôles, provenant de cultures d'entreprise hors du champ social, se double d'une transformation de leurs rôles. Un système de délégation descendant leur confie de nouvelles responsabilités dès lors qu'ils côtoient d'autres professionnels de qualifications inférieures.

Les compétences de coordination du nouveau diplôme sont alors directement mobilisées. L'éducateur coordonnateur, chef d'équipe de fait, faisant parfois fonction de chef de service, assure la régulation d'autres intervenants éducatifs, d'aidants familiaux, conçoit les projets, assure les représentations externes et organise les collaborations inter institutionnelles. Ce qui dans certains cadres d'emploi, notamment les milieux du handicap et de l'hébergement éducatif, l'éloigne de la relation éducative directe.

On voit apparaître là un des effets négatifs de la réingénierie. L'élévation du niveau du diplôme avait pour but l'élévation de la complexité des problématiques sociales et éducatives qui incorporent à la carence éducative des aspects économiques, culturels, sociaux, psychologiques, urbains, religieux. Ces problématiques nécessitent une approche experte de la part des éducateurs alors qu'ils ont tendance à se transformer en conseillers pédagogiques, coordonnateurs, plutôt qu'en praticiens.

Cet aspect de la réingénierie a néanmoins un effet bénéfique dans la mesure où elle précise les activités et les compétences du diplôme au regard de ceux qui lui sont proches comme le diplôme de moniteur éducateur ou d'éducateur technique spécialisé. Elle a notamment permis la distinction des missions et des tâches entre l'éducateur et le moniteur éducateur ; distinction que les employeurs et les équipes professionnelles exploitent de manières opposées. On trouve en effet des structures dans lesquelles les moniteurs-éducateurs et les éducateurs effectuent les mêmes tâches et assument les mêmes responsabilités. Dans d'autres, la réingénierie a permis de revisiter la division du travail et de confier spécifiquement aux éducateurs, la représentation extérieure et les écrits professionnels en direction de tiers.

2.1.3 L'appréciation des compétences par les employeurs

Qu'ils valorisent les compétences des nouveaux diplômés ou qu'ils trouvent certains jeunes professionnels insuffisants, les autorités organisatrices des politiques publiques, conseils généraux, caf, associations et les cadres, fondent leurs appréciations principalement sur les nouvelles compétences que le diplôme contient. En cela la réingénierie rencontre leurs préoccupations et trouve sa pertinence en ayant développé les compétences qu'ils considèrent essentielles aujourd'hui.

Dans l'ensemble, la réingénierie est appréciée pour la clarification qu'elle apporte dans l'identification du métier d'éducateur spécialisé et dans la capacité des nouveaux diplômés à disposer d'une conscience explicite de ce qu'ils peuvent et savent faire.

Savoir et penser

Des éducateurs intellectuellement mieux équipés

- Les capacités d'observation, d'analyse, de diagnostic des éducateurs ont été largement développées par la réingénierie avec une bonne appréhension des situations, des capacités d'analyse et de compréhension. Elles correspondent aux attentes des employeurs et des professionnels en place qui doivent de plus en plus répondre à des commandes précises de la part des autorités organisatrices. La meilleure conscience qu'ont les professionnels de leurs compétences, leur visibilité pour les institutions et les équipes, ont le mérite de maintenir l'intervention de l'éducateur au sein du périmètre défini par la mission confiée à la structure.

Les nouveaux diplômés savent l'importance d'identifier les responsables politiques au sein des territoires, leurs compétences et l'organisation des strates administratives et politiques au sein desquelles ils évoluent – Région – Département – Communes.

Globalement le bagage théorique de nouveaux diplômés est plus important que celui de leurs prédécesseurs, avec plus de connaissances et une rigueur méthodologique dans la collecte et l'analyse de l'information.

Ces capacités existaient pour l'anamnèse individuelle et/ou familiale. Elles s'appliquent aujourd'hui à :

- La découverte et la compréhension du contexte institutionnel, territorial, législatif et à la dimension politique de l'intervention éducative et sociale ainsi qu'au cadre institutionnel garant de la mission éducative à laquelle ils contribuent.
- La connaissance des règles et des cadres inhérents à des domaines d'intervention nouveaux : la maladie, la nouvelle approche du handicap – la déontologie, la préservation de l'intimité, les attendus de la loi 2002-2 sur le respect des droits de l'enfant et de la famille.

Pour autant, l'intégration de ces éléments et/ou l'usage qu'ils en font n'est pas toujours à la hauteur des besoins des publics et des attentes des employeurs qui notent parfois une perte de la capacité réflexive et incriminent la permanence des références au discours psychologique au détriment des références pédagogiques. Avec les banques de données, ils ont accès à la connaissance commentée, transformée, lisent peu et leurs connaissances apparaissent alors trop théoriques ou limitées.

De manière assez traditionnelle et adéquationniste, les employeurs jugent insuffisant le bagage relatif à leur domaine d'activité : droit de la famille et de l'enfant, connaissance du fonctionnement des conseils généraux en protection de l'enfance ; néonatalité, neurologie, maladies associées dans le domaine du handicap ; politique de la ville et autonomie dans les activités de milieu ouvert.

Des approfondissements à envisager

En matière de connaissance et de réflexion, des appréciations contraires soulignent chez certains éducateurs, une faiblesse de la réflexion et de l'implication « capables de traiter les dossiers vides et froids » qui les conduit à apporter des réponses immédiates et simples à des problèmes complexes. Dans d'autres cas (foyers de jeunes travailleurs), ils sur-dimensionnent au contraire les réponses éducatives qu'exigent les situations des jeunes hébergés.

Aux yeux des employeurs, cette propension à la réponse immédiate et au manque de justesse dans l'intervention éducative, résulterait du découpage en compétences. Il induirait des gestes professionnels « automatisés » ne développant pas suffisamment leur compréhension des situations avant d'agir. Ce risque de la réingénierie, tous les établissements de formation s'emploient à l'éviter en

travaillant sur le positionnement professionnel global de l'éducateur. Mais visiblement, aux yeux de certains employeurs, sa maîtrise leur échappe parfois.

La culture politique des diplômés paraît insuffisante dans la mesure où l'approche universitaire des politiques publiques semble inadaptée aux milieux professionnels. Plusieurs employeurs publics, conseils généraux, CAF, stigmatisent leur perception et leur conscience confuses de la démocratie représentative et de l'intérêt général. Ce qui conduit les éducateurs à exciper de leur expertise dans une confrontation de légitimité avec les élus politiques ou associatifs. « Manque l'ancrage territorial qui leur permettrait d'incarner les enseignements en comprenant que les élus veulent être reconnectés aux usagers ».

Faire et dire

- La réingénierie a permis aux éducateurs d'atteindre un haut niveau d'expression écrite et orale, support de leur capacité à rendre compte. Il s'agit là de la capacité des professionnels à analyser les situations complexes, motiver leur choix, décrire et argumenter la pertinence de leurs méthodes, rendre compte et s'adresser à des tiers. Cette compétence n'était par requise à un même niveau de leur aînés.

Pour autant, cette compétence d'expression est entachée de faiblesses en orthographe et syntaxe parfois lacunaires, qui dépassent le cadre du travail social et de la réingénierie des diplômés. Face à ce phénomène, certaines structures, notamment les conseils généraux, organisent des compléments de formation sur les écrits professionnels, l'analyse et la lecture des effets de l'action éducative, de manière que les éducateurs puissent rendre lisible ce qui est fait pour les usagers.

- Ils maîtrisent l'outil informatique, avec une grande facilité sur internet qui démultiplie les échanges avec d'autres professionnels et d'autres ressources. En relation avec la maîtrise de l'informatique, ils intègrent l'intérêt de la statistique exceptés quelques cas qui manifestent une aversion pour l'informatique et les tableaux de bord.

- Les compétences liées à la possession de techniques éducatives sont visibles : méthodes et activités ; élaborer et suivre un programme éducatif individuel ; gérer les problèmes – Ils comprennent l'importance de valoriser les personnes et savent rencontrer collectivement les usagers. Cette appréciation, à mettre au compte de la méthodologie de projet, de l'évaluation, de l'appel aux ressources extérieures est parfois contrebalancée par un manque de rigueur dans l'exécution des missions et des tâches.

- Les nouveaux diplômés disposent d'une approche actualisée des publics présentant de nouvelles problématiques : troubles psychiatriques – conduites addictives – mineurs non accompagnés – demandeurs d'asile – urgence sociale.

- Ils maîtrisent la démarche de projet : « Avant les éducateurs fonctionnaient à l'instinct : ceux-là sont pénétrés de la méthodologie ; ce qu'ils veulent faire, comment et ce que ça donne ». Ils savent gérer des partenariats. Ils démontrent

une capacité à collaborer avec des partenaires qui ne sont pas du champ social en maîtrisant les règles du secret partagé.

Ils ont également, une bonne capacité à produire des diagnostics, mais celle-ci est critiquée pour être parfois trop prégnante au détriment de l'élaboration de réponses collectives et stratégiques. A leur décharge, les équipes d'accueil ne les facilitent pas toujours. Le développement local et les projets partenariaux restent encore le fait de quelques militants professionnels.

- Ils font preuve d'une meilleure compréhension du contrôle et de la remontée d'informations vers le haut des lignes hiérarchiques. Dans ce cadre, la relation aux bénévoles, administrateurs ou bénévoles de terrain est citée en exemple, mais, comme déjà évoqué, l'allongement et la complexité des lignes hiérarchiques en pôle, thématiques et territoires, rend de plus en plus difficile la relation directe entre les bénévoles administrateurs et les professionnels.

- Le nouveau diplôme permet de le recentrer sur des références pédagogiques et de le dégager des références psychologiques, même si certains trouvent qu'il est encore trop adapté au médico-social traditionnel.

Il conforte et développe les capacités d'adaptation des éducateurs à des cadres d'emploi diversifiés. Le relèvement de son niveau leur donne des capacités d'ingénierie et de pilotage/coordination qui les préparent à des fonctions de développeur et d'encadrement.

Des approfondissements à envisager

- Les techniques éducatives, au sens des médias d'animation, apparaissent peu dans les compétences relevées par les employeurs et les professionnels qui parlent plus d'attitudes, de postures que de capacités en sports, loisirs, arts ou culture.

- En communication, demeure une difficulté générale à faire savoir, notamment aux non initiés ce qui constitue la technologie particulière de l'éducateur et l'exposition des effets éducatifs de son action

- Un manque de rigueur dans l'exécution des missions et des tâches, le respect des horaires. Certains employeurs, notamment de structures importantes, leur reprochent de se considérer comme des « travailleurs indépendants » et cependant demandeurs de réponses dans des domaines où ils doivent les trouver eux-mêmes.

- Sur la gestion de groupes et l'animation de réunions, les nouveaux éducateurs spécialisés semblent encore sous-équipés avec des difficultés autant sur leur contribution que sur leurs capacités réelles d'animation et de coordination. Exemple : « Coordination des assistants familiaux inopérante par imprécision dans la manière de concevoir et de présenter le rôle de coordonnateur. »

Etre

Dynamisme, ouverture...

Les employeurs et les professionnels sont particulièrement prolixes sur les aptitudes relationnelles et émotionnelles qu'ils souhaitent trouver chez les jeunes diplômés et les stagiaires qu'ils reçoivent. Leur préoccupation est focalisée sur leurs capacités à adopter les bonnes postures professionnelles face à des publics dont la relation aux travailleurs sociaux, aux institutions, aux autorités s'est profondément modifiée. La confiance en soi, le sens de l'autre, l'ouverture et les capacités de négociation et de médiation constituent des qualités primordiales à leurs yeux.

Les éducateurs spécialisés ne s'adressent plus uniquement à des publics carencés, incultes et « mal élevés ». Au contraire, les jeunes et les adultes dont ils assurent l'éducation ou l'accompagnement social, demandent à être informés des actions dont ils vont être l'objet, discutent des choix et évaluent le travail des éducateurs.

Ainsi un employeur illustre-t-il cette nouvelle situation par : « Les bénéficiaires sont devenus intelligents et les politiques publiques paresseuses » au sens où elles ne seraient pas capables d'anticiper ce nouveau rapport qu'entretiennent les populations avec les services éducatifs qui leurs sont proposés.

Les milieux professionnels valorisent :

- La relation avec le public pour laquelle la réingénierie a fourni aux nouveaux diplômés des compétences de suivi individuel. « Ils placent la personne au centre de leurs préoccupations, sont attentifs au public ».

- La diversité et la richesse des approches ; moins homogènes qu'avant avec plus de capacités d'innovations. Les nouveaux diplômés apportent de l'interculturalité de la dynamique dans l'action et de la prise d'initiative. « Ils acceptent de se confronter à des situations éducatives, des réactions de jeunes qui déconcertent les professionnels aguerris ».

- Une plus grande ouverture au partenariat et à l'évaluation.

- La conscience de mettre en œuvre une politique publique. Le droit et la connaissance des institutions publiques leur permettent d'identifier qu'ils travaillent au sein d'une institution porteuse d'une commande publique. Cette compétence intéresse les employeurs, qui se disent moins confrontés qu'avant à une incompréhension des stratégies associatives par les éducateurs spécialisés.

Ils sont adaptés à la vie institutionnelle, bien qu'ils ne manifestent pas autant d'intérêt pour les processus de décision que ce que souhaiteraient leurs dirigeants.

- La curiosité pour les métiers du social et dans certains cas particuliers, comme en prévention spécialisée, la conscience et l'assurance de leur choix professionnel.

...et fragilité émotionnelle.

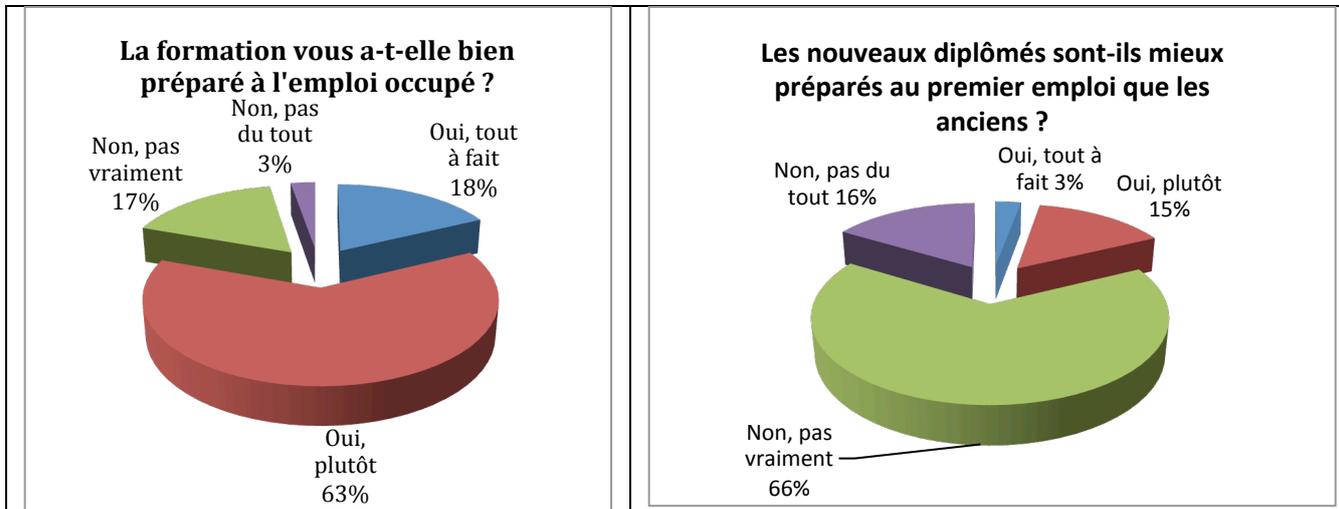
Mais ils peuvent stigmatiser dans les mêmes domaines, la perte de l'intuition, du ressenti, de l'empathie et de la disponibilité. Comme déjà rencontré pour les assistants de service social, lorsqu'ils sont seuls face aux situations sociales problématiques, les jeunes éducateurs spécialisés « ne tiennent pas face aux familles », alors qu'ils semblent adaptés aux interventions en institution.

- Effectivement, les éducateurs nouvellement diplômés apparaissent souvent en difficulté dans les situations où ils doivent contrôler leurs émotions. Ce qui se produit au cours d'une relation éducative exigeante avec des publics en difficulté, dès lors qu'il s'agit de se confronter à la misère sociale, à l'agressivité, aux troubles psychiatriques, et pour communiquer avec des personnes qui ne savent pas établir des relations sereines. La formation manquerait de confrontation, de capacité d'argumentation et d'apprentissages pour qu'ils soient à l'aise dans le conflit et puissent travailler en milieu hostile. A l'heure où la demande sociale s'exprime de manière véhémente, ces compétences leur font fréquemment défaut. En milieu ouvert, en prévention spécialisée, on observe la même difficulté à assumer le choc culturel dans l'approche des quartiers.

Ce manque de capacités à la confrontation éducative avec les bénéficiaires expliquerait, selon certains cadres, la tendance des éducateurs à la disqualification des parents et des autres partenaires. Appréciation générale largement partagée et avancée pour expliquer leur difficulté à constituer des réseaux territoriaux qui fasse système en y instaurant une estime mutuelle de leurs membres.

Certains nouveaux diplômés ont également des difficultés à s'impliquer au niveau où les employeurs et les équipes éducatives les attendent. Ils questionnent moins que leurs aînés, sont moins engagés, prennent moins d'initiative, font preuve de moins de souplesse et de créativité. « Ils connaissent leurs compétences et champ d'action, et y restent cantonnés. Cela se voit sur le mémoire, les informations sont là mais dès qu'ils sont questionnés sur le sens des actions, ils sont déstabilisés ».

L'enquête internet met en lumière le contraste entre ce que pensent les nouveaux diplômés et les anciens professionnels, de la capacité de la formation à les préparer à l'emploi qu'ils occupent.



Verbatim

Le travail en réseau et partenariat, la conception/réalisation du projet et les écrits professionnels sont mentionnés par une grande partie des répondants. La notion de projet « dans sa globalité, du diagnostic à l'évaluation », sa « construction », sa « méthodologie » et sa « rédaction ». **L'accompagnement éducatif** (inégalement citée selon les secteurs) : quelques ES travaillant dans le secteur du handicap s'estiment correctement préparés aux problématiques spécifiques de la population, d'autres soulignent l'« approche des différents publics » en formation. **Le travail en équipe**, avec ses « réunions », ses « temps de réflexion ». **Les thématiques restantes** touchent à l'« analyse », la « réflexion », aux « apports théoriques » puis au cadre législatif/juridique/réglementaire et enfin à la psychologie.

La réalité du terrain est insuffisamment abordée pour une grande partie des diplômés post-réforme. Certains professionnels critiquent le recul de la « clinique éducative » face à la « technique » ou notent la non-préparation au « quotidien » et à ses difficultés (notamment aux tensions entre les demandes des usagers et les impératifs économiques ou administratifs). Un ES regrette de n'avoir qu'un « cadre théorique aux actes éducatifs » et à « trop l'impression de travailler en fonction de valeurs individuelles ». Un certain nombre de diplômés s'estiment insuffisamment préparés à la gestion de la violence et des conflits ou encore à l'animation de groupes. La « médiation », les « activités pédagogiques » et les « mises en situations » manquent.

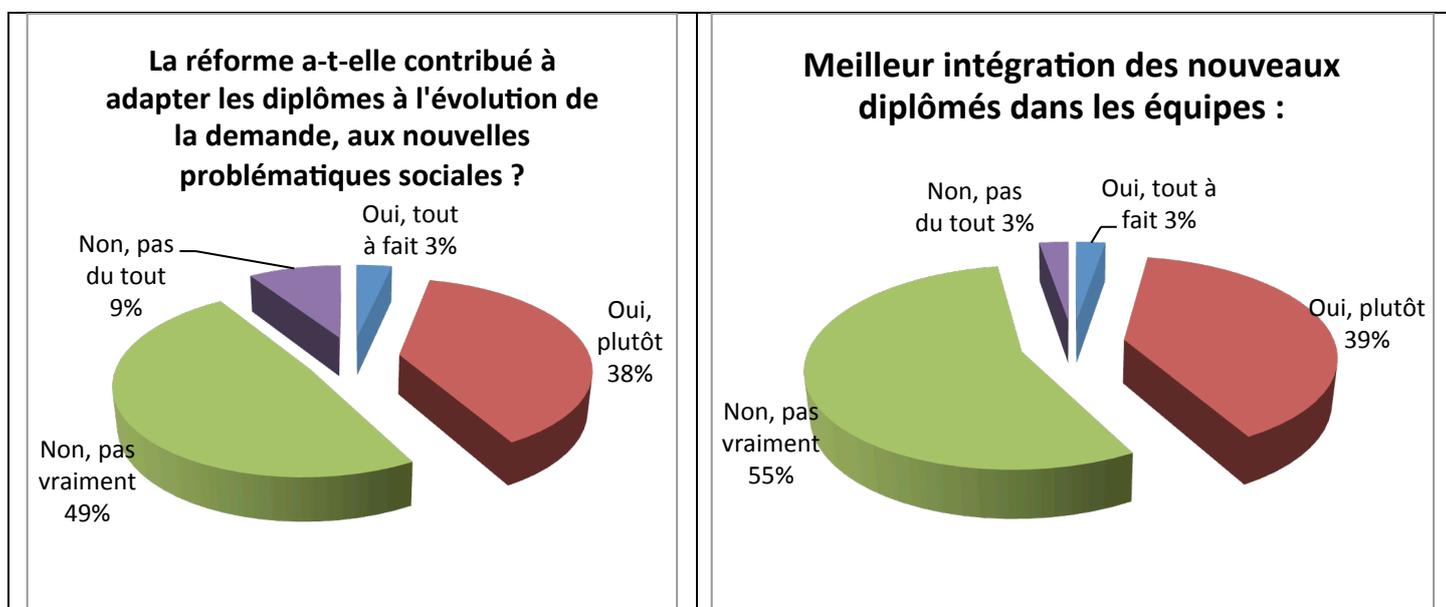
Les techniques d'entretiens, en particulier « avec les familles » sont regrettées par les diplômés qui évoquent un large panel d'entretiens : « tout ce qui touche aux techniques d'entretiens », « pour l'adulte présentant une maladie psychique », « professionnels », éducatifs » ou encore « conjugaux ». **Certains s'estiment insuffisamment préparés à une grande diversité de publics et de problématiques** : ceux travaillant dans le handicap évoquent les problématiques de l'« autisme », du « vieillissement » ou du « polyhandicap ». Ils sont par ailleurs très nombreux à s'estimer peu formés en termes de « coordination ». Plusieurs ES, en particulier ceux qui travaillent dans des foyers d'hébergement d'adultes en difficulté, se considèrent peu préparés aux problématiques de l'insertion sociale et plus généralement des publics adultes en difficulté (« errance », « dispositifs d'aide sociale », « droit des personnes »...). A ce titre un professionnel parle de l'insertion sociale comme d'un « parent pauvre de la formation » par rapport au handicap ou à la protection de l'enfance. Les quelques ES travaillant en prévention spécialisée font un constat similaire sur leur secteur.

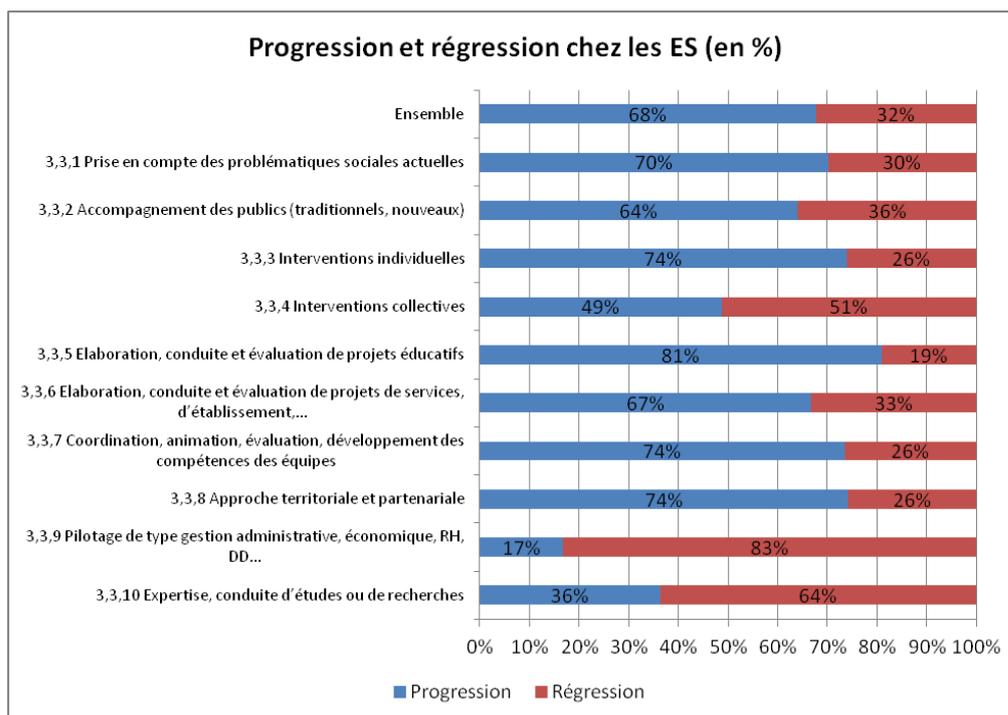
Approfondissements à envisager

En sus des capacités à suivre la formation, les aptitudes à exercer le métier, la motivation, sont évaluées au moment de la sélection. Certains établissements de formation ajoutent à l'écrit et l'entretien, une séance de production collective pour apprécier les aptitudes relationnelles et la gestion des émotions au sein d'un groupe. Ce type d'aptitudes est à nouveau apprécié lors des premiers stages de confrontation aux situations éducatives. Ensuite, cette thématique n'est plus inscrite explicitement, ni dans les objectifs de formation, ni dans le référentiel de certification alors que les principales alertes, insuffisances, soulignées par les milieux professionnels concernent ce type de qualités.

Il conviendrait donc de réfléchir à la restauration de cet objectif dans les programmes, et dans les échanges entre les terrains de stage et les établissements de formation. Son évaluation pourrait être envisagée en contrôle continu, en auto-évaluation de l'étudiant et en donnant plus de poids à l'appréciation des terrains de stage sur ces qualités professionnelles.

Les réponses globales à l'enquête internet viennent, à nouveau, en contrepoint de l'appréciation des employeurs en affichant des proportions quasi égales entre les points de vue tant sur l'adaptation des compétences aux nouvelles problématiques sociales qu'à l'intégration des nouveaux diplômés dans les équipes éducatives. En revanche les appréciations précises sur les domaines de progression sont cohérentes avec les résultats de l'enquête qualitative. On note en effet une progression de toutes les compétences à l'exception de celles liées à la gestion et de celles liées aux études et recherches et à l'expertise.





Verbatim

La technicisation des professionnels est « plus ciblée », « plus professionnelle » et les « *compétences plus lisibles* ». Les améliorations sont visibles : « *méthodologie* », « *capacité d'analyse et d'évaluation* », « *écrits* ». Ils sont capables de concevoir, d'écrire et de mettre en œuvre des « *projets plus détaillés, plus transparents* » ainsi qu'un « *véritable* » travail en partenariat par une « *meilleure compréhension des dynamiques institutionnelles, de l'environnement dans lequel l'éducateur travaille* ». Le diplôme est ainsi adapté « *au cadre juridique* » et législatif – notamment les « *dispositifs légaux des lois de 2002 et 2007* » – et « *aux dimensions économiques, voire commerciales, des associations et des organismes financeurs* ».

Cette technicisation s'effectue cependant au détriment de la relation humaine ainsi « aseptisée ». Le « *quantitatif* », le « *management* », la « *communication* », l'« *approche gestionnaire, administrative et juridique* », ont pris le pas sur « *la base de nos métiers* ». En « *formatant des cases, des types de réponse, on dénie à la personne accueillie le droit d'être un sujet à part entière* ». **Certaines notions sont regrettées** : « *écoute et remise en question* », « *notion du temps* », « *toute la partie créative et intuitive* », la « *réflexion anthropologique et philosophique sur la véritable dignité humaine et la place de l'homme* ». Un ES s'indigne : la réforme a servi à « *ancrer l'idée selon laquelle la pérennité de l'activité passe par un fonctionnement régi par les lois du marché (financements, prestations, "rationalisations")* ». « *La réforme est sans doute adaptée aux nouvelles politiques sociales* » « *mais pas aux problématiques* » car il s'agit de « *faire autant voire plus avec moins* ». **Une dernière analyse croise les deux approches et note** une amélioration en termes de « *politiques sociales, ingénierie, professionnalisation* » d'un diplôme « *le plus souvent défini par d'autres comme [un] sacerdoce* ».

Quelques professionnels évoquent l'évolution des demandes et des problématiques des usagers : « *les problématiques rencontrées sont de plus en plus complexes* » et « *plurielles* », « *les "périodes" difficiles de la vie que les individus ou groupes traversent sont plus longues et installées qu'auparavant* ». Le nouveau DEES forme « *à répondre aux besoins immédiats* » ce qui conduit les publics concernés « *à se maintenir dans le besoin d'être assistés, suppléés, aidés, accompagnés...* ». **Un ES croise toutes ces approches et constate** une « *diversification des demandes du public* » allant vers un « *accès aux droits* » et expliquant ainsi la « *relation éducative qui évolue vers une relation de service* ».

2.1.4 L'utilisation des référentiels

Chez les employeurs, les référentiels de la réingénierie sont utilisés par les cadres de proximité, et sont, soit méconnus, soit inutilisés par les présidents, les directeurs généraux, les directeurs des ressources humaines.

Les recrutements, les évaluations individuelles, les promotions se font sur des critères propres aux institutions qui définissent les profils, utilisent des critères d'expérience de la relation, de connaissance des publics, d'aisance, d'adaptabilité, de capacité à se situer dans la hiérarchie et dans l'institution... Et les recruteurs commencent à considérer que ces compétences peuvent exister chez des professionnels issus d'autres formations – sport – animation – université.

Ceux qui affichent en avoir l'usage les ont d'abord utilisés pour l'accueil des stagiaires avant de les exploiter dans l'élaboration de fiches de postes adaptées à leurs missions et à leurs activités. Dans ce cas, ils valorisent la logique des compétences qui instaure une culture commune entre professionnels sociaux en même temps qu'une meilleure lisibilité des spécificités de chaque diplôme. Le management d'équipe s'en trouve facilité par les références et le langage commun. La référentialisation leur est également utile pour présenter les métiers à des partenaires tels que ceux du milieu médical ou scolaire.

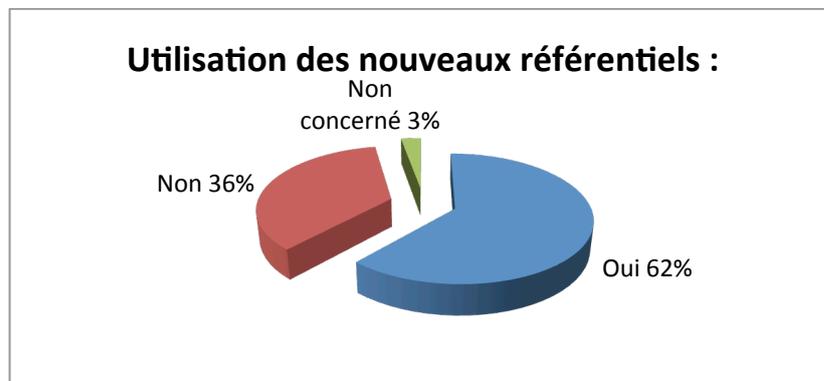
La majorité des cadres supérieurs rencontrés ont en effet élaboré leurs propres fiches de postes en savoirs, savoir-faire et savoir-être, indépendamment des référentiels de la réingénierie. Et ceux qui les ont lus ont trouvé qu'ils n'étaient pas suffisamment précis pour décrire les postes de leurs institutions.

Exemples :

- Un directeur de service de prévention spécialisée utilise les référentiels de compétence des éducateurs depuis ceux que l'étude Promofaf de 1996 avait élaboré. Il a pris en compte ceux de la réingénierie pour mettre à jour ses fiches de poste. « Le recrutement au service est attentif aux savoirs être, à la capacité de s'engager et de tenir ».
- Un DRH de foyers de jeunes travailleurs ne les utilise pas, estimant qu'il y a trop de distance entre les référentiels et la division du travail réel. « Les fiches de postes internes définissent les missions et les compétences classées en savoirs, savoirs faire et savoirs être, ce que les référentiels du DEES ne font pas ».
- Un responsable social de conseil général les utilise pour les recrutements et un responsable d'unité territoriale les a également complété en savoir, savoir-faire et savoir-être.- Un autre CG, recrute en recherchant « l'exercice » préalable du bénévole, service civique ou autre activité qui aurait aidé le candidat à murir, mais ne mobilise pas les référentiels pour apprécier les compétences des candidats.

En revanche, la référentialisation a mobilisé les équipes éducatives et sociales en raison des nouvelles exigences de l'alternance. En précisant les attendus des stages, elle a enrichi le projet d'établissement des lieux d'accueil. A la faveur de la réflexion sur les compétences qu'ils étaient capables de transmettre et sur l'évaluation de la progression du stagiaire, les professionnels ont pris conscience de leurs propres compétences, de l'offre de service de leur institution et de leur réelle capacité à intervenir auprès du public.

L'enquête internet confirme ce constat dans la mesure où les cadres supérieurs sont proportionnellement peu nombreux en effectifs dans l'ensemble des professionnels et en répondants.



2.2 LE SYSTEME DE FORMATION

Le découpage en domaines de compétences a incité la plupart des établissements de formation à repenser leur ingénierie pédagogique. Les contenus des 4 domaines de compétences sont développés en parallèle et répartis sur les 3 années de formation ; les établissements de formation reprenant en cela la progression par année, qu'ils avaient déjà organisée.

Elle leur a permis de capitaliser leur organisation antérieure tels que les référents par année, les référents des étudiants, les groupes d'analyse de la pratique, de préparation aux épreuves en cours de formation, de préparation du mémoire. L'ensemble garantissant la cohérence que le découpage en domaines de compétence pouvait mettre à mal.

- La clarté introduite par les domaines de compétences et les référentiels a comme contre point le risque de mettre en cause l'approche globale et l'acquisition du positionnement professionnel. Les établissements se sont donc attachés au maintien de l'accompagnement par petits groupes et à l'organisation de modules qui incorporent des éléments des différents domaines de compétences.

La réingénierie a contribué à l'élévation du niveau des enseignants, des formateurs et des intervenants professionnels. Les directeurs et les responsables de pôles ou de diplômes s'attachent à faire intervenir des universitaires spécialisés, à recruter des formateurs permanents disposant, en sus de leurs diplômes professionnels, de diplômes universitaires généralement de niveau I. Il en est de même pour les professionnels intervenants auxquels il est demandé d'attester de formations supérieures garantissant leurs capacités à conceptualiser et à théoriser les pratiques dont ils viennent témoigner. - Les formateurs ne sont plus des « super travailleurs » sociaux, mais des enseignants et des maîtres.

Cette évolution, qui pourrait paraître contradictoire avec la logique des compétences, contribue à l'élévation générale du niveau des diplômés induite par la réingénierie.

Par ailleurs, l'exercice consistant à vérifier que toutes les compétences du référentiel de formation étaient traitées par le projet pédagogique, et réaliser aujourd'hui, le même exercice par la mise en ECTS, sont des puissants vecteur de professionnalisation des établissements de formation. Il n'est alors pas étonnant de constater que des formateurs, récemment recrutés sont très au fait des référentiels et de leur mise en œuvre.

2.2.1 Comparaison des référentiels de formation de 2004 et de 2007

Au premier abord, l'ancien référentiel, organisé en unités de formation (UF) est plus orienté sur les disciplines avec une certaine place pour des éléments généralistes, tandis que le nouveau propose une approche axée sur le métier et ses diverses composantes :

Le DF1 (450 heures) – Accompagnement social éducatif et spécialisé a pris la place des quatre premières UF :

U.F.1 Pédagogie générale, relations humaines (180 heures)

U.F.2 Pédagogie de l'expression et techniques éducatives (160 heures)

U.F.3 Approches des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée (240 heures)

U.F.4 Vie collective (160 heures)

On en était à 740 heures contre 450 dans le nouveau référentiel. L'UF 2, entièrement consacré aux techniques éducatives et axé sur la créativité, a disparu.

Le DF 2 (500 heures) est divisé en deux parties – Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé – et – Conception du projet éducatif spécialisé – qu'on ne retrouve que très partiellement dans l'ancien référentiel

Le nouveau référentiel est bien plus précis et détaillé sur l'objet « projet » et propose en seconde partie diverses méthodes utiles à la construction d'un projet éducatif. Il comprend notamment une partie sur la « méthodologie de recherche en travail social » absente de l'ancien référentiel. La première partie reprend en partie l'UF 2 en mentionnant les techniques éducatives. On retrouve aussi en première partie un volet sur « la place des familles dans l'action éducative » absente de l'ancien référentiel.

Le DF3 (250 heures) est divisé en deux parties – Travail en équipe pluri-professionnelle – et – Coordination – largement plus détaillées que dans l'UF 4 de l'ancien référentiel

Le DF 3 est bien plus détaillé et comporte ainsi les volets suivants : compréhension de l'organisation des établissements et services sociaux et médico-sociaux, les enjeux de la communication au sein de l'institution, le travail en équipe, les écrits professionnels : méthodologie et élaboration, les réunions et le volet commun. On note l'émergence des « écrits professionnels », complètement absents de l'ancien référentiel.

Le DF4 (250 heures) est divisé en deux parties – Implication dans les dynamiques institutionnelles – et – Travail en partenariat et en réseau – que l'on retrouve en partie dans l'UF 6 et l'UF 4

Les UF 5, 7 ont disparues en tant que telles dans le cadre des DC

L'UF 5 (Economie et société) de 160 heures proposait des enseignements en économie, démographie et statistiques, sociologie), l'UF 7 (Culture générale professionnelle) de 160 heures permettait d'approfondir un thème social, ou un champ d'analyse des sciences humaines.

2.2.2 Rajeunissement et concentration des profils

Globalement les écoles trouvent, depuis quelques années, les candidats au DEES plus jeunes. Cette perception est confirmée par les enquêtes écoles de la DREES⁴, qui montrent en effet un rajeunissement des nouveaux inscrits. En 2007, les moins de 20 ans étaient 22,7% ; en 2011, ils sont 27% tandis qu'au cours de la même période, les 21/35ans décroissent.

Ils sont en majorité bacheliers et proviennent plus fréquemment de filières universitaires en sciences humaines au niveau licence (18,5% de L3). Malgré ce constat, leur niveau est plus faible à l'écrit, et les actions de formation préparatoires aux concours organisées par certaines régions (dans leur PRF) semblent n'avoir que peu d'impact sur l'épreuve écrite d'admission.

Ils sont plus nombreux à être confrontés à la précarité et à la difficulté à financer leur formation, ce qui conduit à des suspensions de formation.

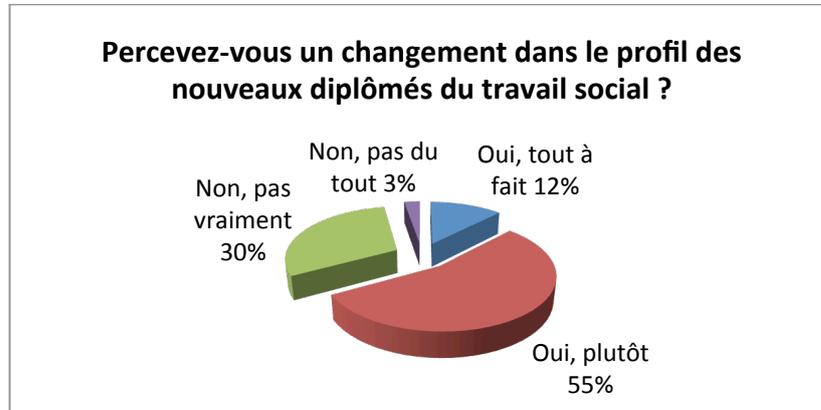
Ils sont également plus nombreux à choisir cette profession avec des demandes de conditions d'exercice professionnel confortables et les cas sont plus rares qui montrent des capacités d'engagement et d'implication du fait d'expériences humanitaires antérieures.

On observe une réduction des flux. L'attractivité du diplôme diminue avec des taux de pression en baisse au cours des dernières années : Exemple : un des établissement de formation le voit divisé par deux entre 2009 et 2012 ; de 8/1 à 4/1.

Ce rajeunissement engendre des projets pédagogiques et des formes d'accompagnement particuliers pour les équipes pédagogiques. Il a conduit certaines à placer un premier stage au tout début du parcours afin de permettre aux jeunes étudiants de se confronter à la réalité des publics et des situations sociales. L'effort consacré à les faire évoluer d'une attitude scolaire à celle d'étudiants prenant en charge leur formation est important et l'est d'autant plus que les effectifs des promotions ont augmenté.

⁴ DREES : Séries statistiques N°175

Les établissements de formation se trouvent en effet devant la difficulté de conjuguer les enjeux de la transversalité pour laquelle les promotions regroupées reçoivent un enseignement sur le modèle scolaire, avec ceux de la responsabilisation et de l'autonomie des étudiants dans leur formation qui fait appel à la pédagogie active et à l'individualisation.



Verbatim

Le rajeunissement des nouveaux diplômés est souligné par quelques professionnels : qui les disent « *inexpérimentés* », « *scolaires* », « *immatures* », « *formatés* », et regrettent le recrutement post-bac. Un répondant souligne la perte « *des valeurs du travail social* », un autre celle de la « *créativité* » ou de « *l'engagement* » parfois au profit de la « *carrière* ». Certains professionnels lient ceci à la « *technicisation* » du diplôme, d'autres mettent en cause « *un recrutement aux écoles plus précoce* ».

Des épreuves d'admission communes.

A l'échelon régional, les établissements de formation se sont accordés sur un dispositif d'admission commun et fréquemment au-delà du DEES. Ils ont ainsi élaboré une grille d'évaluation de l'écrit dotée d'indicateurs : syntaxe – synthèse – capacité d'analyse qui, avec un oral de 45' leur permet d'apprécier le potentiel des candidats. Certains recherchent toujours un meilleur outil pour apprécier l'écrit dans la mesure où des candidats avec de forts potentiels relationnels, une grande richesse morale et une aisance à l'oral, ne peuvent franchir la sélection.

2.2.3 Un découpage plus clair et une ouverture sur le monde

La réingénierie a conduit les établissements de formation à transformer leur programmation pédagogique en réfléchissant à l'articulation des enseignements, des modules d'apprentissage et des temps de regroupement et d'accompagnement de manière que l'ensemble constitue un processus continu d'acquisition des compétences recherchées.

La réingénierie donne du cadre et laisse assez de marge de manœuvre, les établissements de formation peuvent croiser les compétences pour s'adapter à des problématiques complexes et maintenir possible la prise de risque.

Plusieurs effets de la réingénierie sont présents dans ces choix pédagogiques :

- la réduction de la clinique et la sortie de l’empreinte psychanalytique, au profit de l’analyse systémique et de la dimension du droit et de l’économie ;
- les apports doctrinaux ont été placés en aval de la confrontation au public lors du premier stage ;
- la prégnance de l’itinéraire des étudiants et des écrits personnels d’auto évaluation qui leur donne une vue autonome de leurs progressions ;
- l’ouverture à l’international. Elle n’est pas imputable directement aux effets de la réingénierie mais sa concomitance est néanmoins liée au processus de Bologne et la mise en ECTS en est un accélérateur ;
- l’analyse critique, et la compréhension des contextes règlementaires qui ne sont pas déterminés par l’établissement de formation. « L’école prépare à l’obtention du diplôme, elle n’a pas d’expertise pour dire le métier ». Les formateurs ont dû préciser leur rôle de formateur dans le cadre d’une formation professionnelle générique et le différencier de celui qu’assurent les professionnels tant dans leurs interventions dans les établissements de formation que sur les terrains de stage. Il s’agissait de distinguer celui qui devait « dire le métier » de celui qui devait fournir les connaissances et les compétences pour l’exercer ;
- la maîtrise de l’écrit en organisant des modules complémentaires d’entraînement sous forme d’ateliers avec un formateur spécialisé. Mais si tel établissement de formation fait cette offre à 15/20 étudiants chaque année, tel autre considère que la correction de cette insuffisance ne relève pas de son domaine et oriente les étudiants vers des ateliers d’écriture extérieurs.

Et les formateurs ont du résister à la dévalorisation de la réflexivité et du travail sur les savoirs qui ne sont pas immédiatement utilisables. Ils constatent que la diversité des épreuves, leur caractère opératoire (écrits professionnels, projets, études de situation) et la non compensation des notes, incite les étudiants à privilégier les savoirs immédiatement utiles, l’information déjà construite (augmentation des copié-collé, des plagiat) avec l’idée que « la pensée commence aujourd’hui ».

Certains y ajoutent le constat d’une 3^e année trop chargée par la préparation des épreuves séparées leur paraît compartimenter l’approche du métier. L’entraînement à la préparation des épreuves prend alors le pas sur la formation et cannibalise progressivement les temps d’accompagnement. Dans certains établissements de formation, les formateurs étaient parvenus à de tels volumes horaires consacrés à l’accompagnement individuel et à la relecture des écrits que leurs directeurs ont du intervenir pour les contenir.

2.2.4 La transversalité horizontale et verticale

Tous les établissements de formation ont mis en place des transversalités pour les niveaux III et ceux qui assurent la formation des ME, des transversalités verticales avec ces derniers. Les établissements de formation de la Croix Rouge font de même avec les étudiants en soins infirmiers voire d’autres para médicaux.

Pour certains cette disposition pédagogique précède la réingénierie, pour d’autres elle lui est concomitante sans que les responsables pédagogiques y voient une relation causale, et le processus progresse et s’accélère avec la mise en ECTS.

Ils manifestent leur intérêt pour le mélange des apprentis et des voies directes.

Exemples :

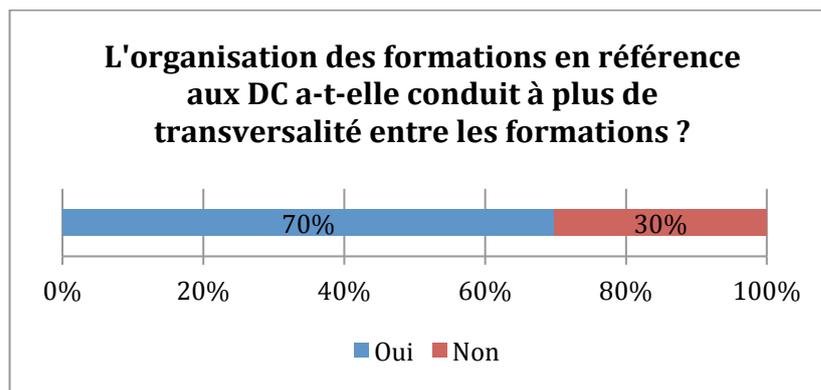
- ❶- Première année ES/ME quasi commune (plusieurs établissements de formation). Une semaine de forum des institutions pour tous les niveaux et filières avec les terrains qui se présentent dans des stands. L'évènement permet l'apprentissage des sigles, des amphes avec CG – PJJ – Villes – Associations et fait office de marché aux stages.
- ❷- 30% de l'ensemble pour ES/ASS/CESF.
- ❸- Déliasion des ME et ES existante avant la réingénierie pour relier ES et ASS avec des calendriers ECTS communs – Contenus : Un monde pluriel – ouverture sur le Maghreb et l'Europe.
- ❹- Une semaine ensemble des étudiants : sujets politique de la ville, prostitution, alcoolisme, Europe. Une semaine thématique obligatoire sur les écrits professionnels.
- ❺- Parcours commun ES/AS/EJE : ensemble pendant une année (10% particulier + stage) au sein d'un « Parcours de Préparation au Social » (PPS : année « propédeutique »). C'est synonyme d'une L1 à l'université qui expérimente le parcours en même temps : reconnaissance L1 psycho / sanitaire soc / socio sciences-po / droit administratif éco et soc. Il s'agit d'éviter l'effet « tunnel » de la filière : le stage est collectif avec des AS, des ES et des EJE. Activités organisées en référence à leurs métiers (politiques sociales souvent).
- ❻- Modules communs ES/ME :
 - Techniques et médias éducatifs,
 - Tout le DF1 = les fondamentaux de l'éducation spécialisée,
 - DF2 = techniques de travail ; conception et mise en œuvre de projet (ES vont plus loin dans l'élaboration de diagnostics et les concepts).
- ❼- Formation de groupes de huit personnes (deux par filière) à l'occasion du premier stage en 1^{ère} année : les quatre filières mélangées partent ainsi sur le terrain à la recherche d'un ancrage social. Ils constituent un groupe d'apprentis chercheurs répondant à la commande d'une institution sur une de leurs interrogations.

Ces organisations de la transversalité sont indexées sur les caractéristiques des établissements de formation et dépendent de :

- l'existence de plusieurs filières ;
- la proximité de filières différentes dans les autres écoles des mêmes villes ;
- la qualité des relations entre les équipes pédagogiques, y compris au sein d'un même établissement de formation ;
- la dimension des amphithéâtres et des équipements.

Viennent aussi, les rythmes et les durées des stages des différentes formations qui ne permettent pas toujours d'avoir les étudiants simultanément sur place.

De la sorte, hormis la volonté partagée de faire se rencontrer les étudiants, il n'y a pas de stratégie structurée, chaque établissement de formation effectue les mélanges qu'il veut ou peut réaliser.



L'enquête Internet confirme cette progression de la transversalité entre formations.

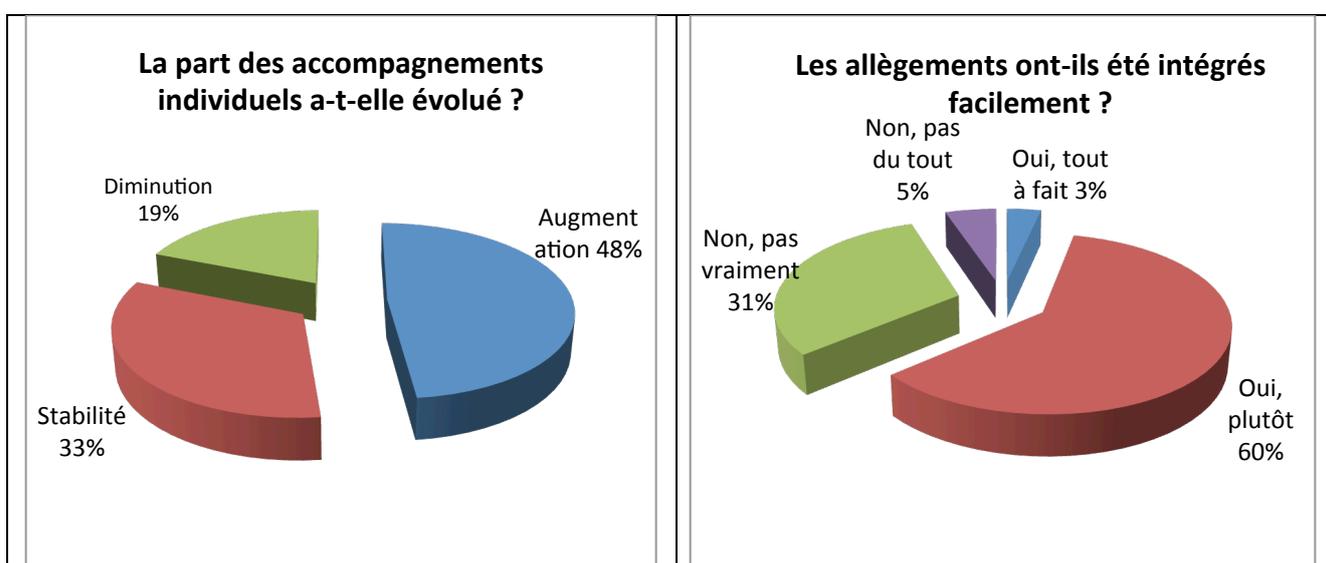
2.2.5 L'individualisation difficile – les allègements peu utilisés

Les allègements sont plus difficiles à mettre en place qu'avant la réingénierie. Le diagnostic est très lourd. Plusieurs séances avec le candidat sont nécessaires pour identifier les compétences dont il peut se prévaloir et y faire correspondre des allègements. Tous les formateurs les présentent, certains dissuadent les étudiants de les utiliser et généralement ceux-ci ne les réclament pas ou ne les utilisent pas de manière à bénéficier de la préparation aux épreuves et à profiter de la dynamique de la promotion.

A contrario, l'exemple de l'accueil des DUT CSS, en 3^e année dynamise les promotions. De même, les parcours post VAE, marginaux, ne posent pas de problème à l'organisation pédagogique.

En revanche, les dispenses sont adaptées, faciles à mettre en place et à gérer.

Les réponses à l'enquête internet montre que les allègements ont été majoritairement intégrés facilement et que la mise en place de l'individualisation est diversement réalisée.



2.2.6 Le développement personnel des étudiants en question

Les études cliniques dans les groupes de travail permettent de travailler certains aspects de leur personnalité et les stages contraignent les étudiants à la confrontation à l'autre, différent. Notamment le stage long, 20 semaines, suffit pour permettre aux étudiants une réflexion sur soi et sur leur choix professionnel. Cela conduit à ce que la transformation de leurs aptitudes personnelles s'opère sur l'ensemble du parcours.

Mais, dans l'ancienne formule, les UF7 et UF8 permettaient de travailler spécifiquement le registre du développement personnel. (*« Dans le cadre d'une démarche tant clinique qu'intellectuelle, il est en mesure de réfléchir aux ressorts de son engagement et de ses attitudes professionnelles pour consolider et faire évoluer sa pratique et ses connaissances, avec la distance nécessaire à un professionnel confronté à des situations souvent complexes et difficiles »*. 2004)

La progression, sur le plan des capacités personnelles, est effectivement absente des nouveaux référentiels et certains formateurs posent la question de savoir si c'est toujours un objectif de la formation. Certains mettent à jour les transformations opérées lors du parcours de formation comme un effet évident sans que leur programmation pédagogique l'inscrive explicitement. D'autres au contraire, en jouant sur la scansion des trois années, s'emploient à déconstruire les représentations en première année, apporter les éléments de la posture professionnelle en seconde année et conduire à son appropriation en troisième année.

Ils s'accordent tous à considérer que le découpage en blocs de compétence, la multiplication et la difficulté accrue des épreuves contribuent à l'attitude scolaire des étudiants et leur demande de consacrer plus d'énergie que nécessaire à la préparation aux épreuves.

Et les étudiants adoptent des stratégies de sélection des DC qu'ils préparent en se justifiant du fait qu'ils ont 5 ans pour tous les acquérir comme s'ils préparaient plusieurs sous diplômes. Malgré ce contexte problématique, on n'observe très peu de ruptures de formation au profit de suspensions, de réorientations, de reprises ultérieures avec des étudiants qui choisissent de renvoyer leur présentation à tel DC lors d'une année supplémentaire.

Si l'on rencontre dans les parcours pédagogiques nombre d'apprentissages des médias, des activités éducatives et culturelles dans lesquelles les étudiants doivent se mettre en scène – expression, théâtre, musique etc., les formateurs nous présentent peu d'exercices pédagogiques de mises en situation, de jeux de rôles, d'utilisation de vidéo, permettant d'expérimenter les attitudes, les aptitudes. Ils renvoient la confrontation au réel des situations sociales et éducatives aux stages. Le développement personnel des étudiants est ainsi placé en arrière plan. Il se glisse dans les interstices du programme et le rôle des formateurs conjugue une posture d'enseignant, de conseiller en formation d'adulte et d'accompagnement d'étudiants en difficultés.

2.2.7 La nouvelle alternance à la recherche de qualification des terrains.

Le concept et l'appellation de site qualifiant ont été appropriés par les formateurs et ont diffusé chez les employeurs sans modification fondamentale du rapport entre établissements de formation et terrains de stage alors que ceux-ci ont été mobilisés par ceux-là, dans le même esprit que pour les autres diplômés, avec :

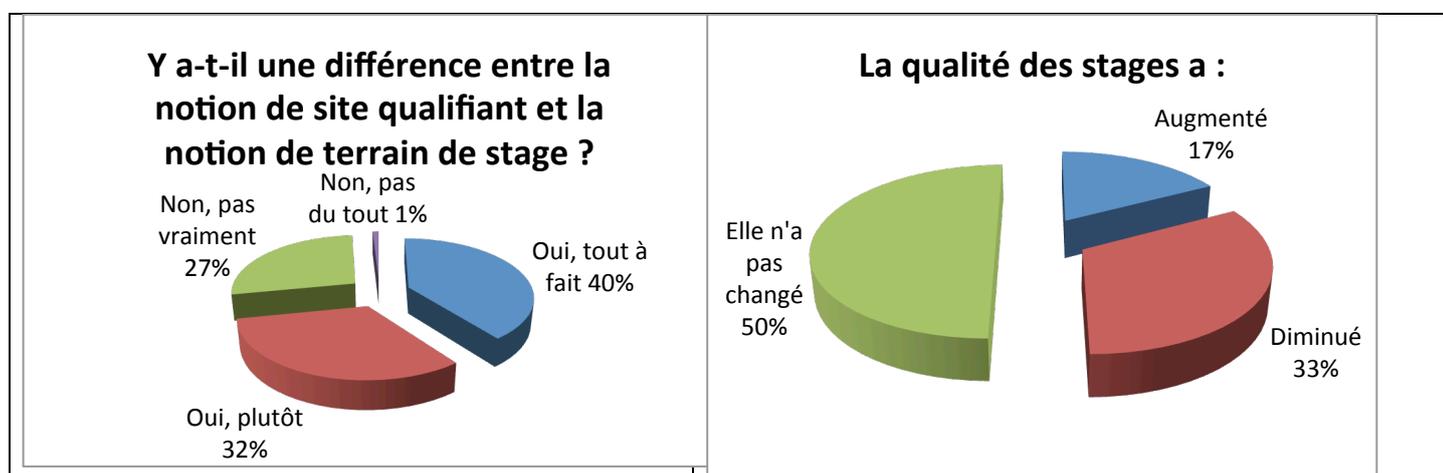
- réunions annuelles avec les sites qualifiants pour leur appropriation de la réingénierie ;
- réunions avec les professionnels pour organiser l'évaluation des stages ; des chartes, des guides de l'accueil du stagiaire sont élaborées ou en cours de rédaction ;

- les cadres des établissements qui prennent une plus grande part à la formation, et les formations de cadres assurées par les établissements de formation, contribuent à la diffusion des principes du site qualifiant au sein de structures qui viennent y chercher les moyens de devenir qualifiants. Ce double mouvement permet d'accompagner les tuteurs et les référents professionnels auxquels la réingénierie demande de « former des jeunes qui ne leur ressemblent pas ». Mais la charge de travail nécessaire n'est pas toujours bien supportée et les terrains considèrent que les établissements de formation leur en demandent trop.

- Les conventions de site qualifiant sont différentes pour chaque diplôme. Elles l'étaient précédemment pour chaque établissement de formation, ce qui fait émerger un besoin d'harmonisation et de simplification tant de la part des terrains de stage que des établissements de formation. Ils apprécient l'accroissement du formalisme avec les conventions, et le passage d'un rapport personnalisé entre tuteur et formateur à un rapport plus institutionnel.

Les structures qui se sont emparées du concept trouvent intérêt à ce que l'ensemble de leurs équipes contribuent à la transmission des compétences et à permettre au stagiaire de découvrir et de comprendre leur institution.

La tendance à vouloir faire correspondre les domaines de compétences et les terrains de stage en fonction de compétences spécifiques à acquérir, ne résiste pas à la réalité de la situation dans le choix des stages. D'une part, l'offre de terrains « qualifiants » est limitée, en raison de la précarité des étudiants qui ne leur permet pas de trop s'éloigner, et d'autre part, les projets de stage s'ajustent en fonction de ce que le terrain est à même d'offrir.



Si la différence entre stage et site qualifiant est bien comprise, elle n'a pour autant pas contribué à l'augmentation de la qualité des stages (en raison sans doute de la faiblesse de la formation des référents ou des tuteurs).

Verbatim

Les diplômés post-réingénierie insistent fortement sur les aspects pratiques de la formation et valorisent l'expérience des stages. « *les stages restent la meilleure formation* ». L'alternance « *entre formation théorique et stage en site qualifiant* » permet d'assurer le lien entre théorie et pratique, de faire ainsi l'« *appropriation* » des compétences, « *de mettre en action toute une théorie* », « *d'engranger une certaine expérience qui facilite la prise de poste* » - « *ce n'est pas la formation qui nous prépare insuffisamment mais le choix d'un terrain de stage ou non (...) si l'étudiant ne se confronte pas aux différents champs du travail social, alors, sa formation sera incomplète* ». Ainsi « *la "spécialisation" implicite générée par le choix du dernier stage laisse souvent peu d'opportunités pour trouver du travail dans un autre domaine* ». « *On apprend les bases à l'IRTS, le reste s'apprend sur le terrain face au public que l'on accompagne* » avec « *le travail en équipe* » et dans « *l'institution dans laquelle on intervient* ».

Evaluation des stages.

L'évaluation des stages, et la capacité des sites à adopter une position d'évaluateur est différemment organisée et fait débat sur le principe. D'un côté des établissements de formation et des sites co-organisent les évaluations, parfois en tenant les jurys dans les locaux des sites. D'un autre côté des professionnels estiment qu'il ne leur appartient pas de noter les stages.

Le livret de stage comporte les comptes rendus des 2 visites de stage sur lesquelles les professionnels ont souvent un regard critique et demandent à former les formateurs aux visites de stage.

Un établissement de formation, exige deux écrits par stage, validés par les tuteurs et l'étudiant choisit ensuite les trois meilleurs à présenter au diplôme.

Ils sont néanmoins attentifs à :

- Evaluer la rencontre avec le public avant d'évaluer les compétences de coordination.
- L'intérêt de mesurer l'évolution des compétences aux étapes clés du parcours que sont les stages.
- Mettre en place des fiches navettes pour accompagner l'évaluation des sites et mieux prendre en compte la dimension de l'écrit dans les activités confiées au cours des stages.

La lourdeur de l'évaluation pour les tuteurs ne les démobilise pour autant pas.

2.2.8 Variété, complétude des enseignements avec l'université

La plupart des établissements de formation, ont du mal à trouver les interlocuteurs universitaires pour organiser des collaborations autour du DEES. Leurs motivations et leurs engagements sont divers ; soit elles ne l'envisagent pas, arguant de la difficulté ou de leur concentration sur leur propre programme, soit elles n'ont pas trouvé de base de discussion suffisamment consistante pour qu'elles puissent envisager une collaboration fructueuse.

Les accords trouvés pour les diplômes de niveau II et I semblent ne pas leur profiter pour les niveaux III.

- Etablissement de formation 1 :

ES/AS = double diplomation avec licence générale « action sociale et solidarité » et des étudiants mieux accompagnés à l'établissement de formation qu'à l'université.

- Etablissement de formation 2 :

Les collaborations ne sont pas très faciles car les échanges sont souvent déséquilibrés.

Les DUT CSS ont pris en compte la réingénierie, ce qui permet leur accueil en 3^o année de manière satisfaisante. Ils peuvent se présenter au DE même s'il n'y a pas de dispense, ni de VAE partielle.

- Etablissement de formation 3: Double certification avec la licence AES.

2.2.9 Vers des plates-formes régionales

L'appareil de formation des travailleurs sociaux est marqué en cette période par la recherche de collaborations entre établissements de formation au titre des plateformes, et avec les universités pour convenir de passerelles ou de doubles diplomations.

Ce mouvement affiche des avancées très diverses selon les dynamiques régionales avec la constante du maintien des établissements de formation de la Croix Rouge hors du réseau UNAFORIS.

En Bretagne le GIRFAS les regroupe toutes, y compris un lycée pour le DECESF et la région dispose d'un comité régional du travail social avec toutes les composantes, actuellement saisi de l'adaptation des formations aux problématiques et aux besoins sociaux.

En Rhône-Alpes et en Provence-Alpes-Côte-D'azur, les intentions d'aboutir à des plates formes sont présentes, les équipes pédagogiques partagent les processus d'admission, les sujets des épreuves en cours de formation, se sollicitent pour en constituer les jurys. Mais les institutions elles-mêmes ne se sont pas encore rapprochées et chacune élabore son offre de formation et s'adresse aux universités, indépendamment.

La région Centre, avec deux écoles significatives, Olivet et Tours, construit des accords communs, mais avec la même indépendance de l'offre de formation et des relations avec l'environnement universitaire.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, l'établissement le plus important de la région ne se retrouve pas toujours dans les logiques de concertation régionales et aurait préféré des échanges interrégionaux avec des instituts de la même dimension que lui.

En Ile-de-France de nombreuses commissions réfléchissent et produisent des esquisses architecturales, parfois en décalage avec les orientations nationales.

Enfin le système d'agrément des plates formes mis en place par UNAFORIS est diversement apprécié et considéré par ceux qui s'en tiennent éloignés comme une tutelle privée, productrice de normes qui devraient rester de la compétence de l'état.

2.2.10 LES ECTS

L'autre mouvement qui a beaucoup occupé les établissements de formation est celui de la mise en ECTS de la formation. Elle est aujourd'hui aboutie et les maquettes sont déposées.

La rapidité avec laquelle elles y sont parvenues est certainement à mettre au crédit de la réingénierie. Outre la dynamique qu'elle a créée sur l'adaptation de la formation au monde d'aujourd'hui, elle a préparé les équipes à penser leur organisation en domaines d'acquisitions et en séquences propices à la semestrialisation et à l'affectation des crédits dont les établissements attestent, mais qui ne sont validés qu'en fin de certification par le jury.

La mise en ECTS présente l'intérêt de voir 2 fois par an la situation de chaque étudiant, mais le 6^o semestre (30 crédits) qui permet de valider tout le reste apparaît aux formateurs comme une situation déséquilibrée.

- De plus, le principe de mobilité au sein de l'Europe ne peut fonctionner que si le portefeuille de compétences se construit progressivement et est stabilisé à chaque fin de semestre ou de cycle. Problème identique pour les passerelles avec les universités : pouvoir valoriser les temps passés chez l'un ou chez l'autre. « Il paraît anormal qu'un licencié en sciences de l'éducation doive repasser toute la sélection ».

2.3 LA CERTIFICATION

2.3.1 Tableau de comparaison

Epreuve (ancienne certification)	Champ de l'épreuve (ancienne certification)	Déroulement de l'épreuve (ancienne certification)	Epreuves de la <u>nouvelle certification</u>
1. Epreuve écrite de psychopédagogie (4 h, coeff. 3)	- Pédagogie générale et relations humaines - Approche des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée - Vie collective - Pédagogie de l'expression et techniques éducatives	Au choix : - Commentaire d'une citation, d'un texte ou une dissertation sur une question d'ordre pédagogique - Note à établir à partir d'un dossier de 10 pages maximum sur une situation éducative	DC1 : Epreuve de pratiques professionnelles (dossier par le candidat et évaluation de stage) oral de 30 min. R DC2a : Etude de situation (épreuve écrite à partir d'une situation) 4h CF DC3a : JEC (entretien à partir d'une série d'observations relatives à une intervention socio-éducative). Oral de 30 min. R
2. Présentation et soutenance d'un mémoire (30 min, coeff. 3 : 1 pour l'écrit et 2 pour la soutenance)		Deux membres du jury interrogent le candidat après avoir noté le travail écrit	DC2b : Présentation et soutenance d'un mémoire. Oral de 30 min. R
3. Questionnaire (2h30, coeff. 2)	Vérification de la maîtrise des acquisitions essentielles de sciences humaines et sociales : - Vie collective - Economie et société - Unité juridique	Le candidat doit répondre à 4 questions sur 6 proposées et devra traiter au moins une question portant sur chacune des trois unités de formation mentionnées ci-dessus	DC 4a : Epreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles (étude situation relative aux politiques sociales et aux cadres juridiques et institutionnels) 4h R
4. Entretien sur le dossier de scolarité (comprenant le livret de formation avec une note par UF et des appréciations générales, le carnet d'évaluation des stages et les travaux écrits pendant les stages et 4 validés en contrôle continu) (30 min, coeff. 2)	- Expérience des stages - Champ de l'unité de spécialisation - Champ de l'unité de formation (Culture générale professionnelle) - Expérience professionnelle antérieure (éventuellement)	Entretien avec deux membres du jury	DC1 : Epreuve de pratiques professionnelles (dossier par le candidat et évaluation de stage) oral de 30 min. R DC3a : JEC (entretien à partir d'une série d'observations relatives à une intervention socio-éducative). Oral de 30 min. R DC3b : Validation par le stage d'écrits professionnels (CR, synthèses) SS DC4b : Travail en partenariat et en réseau (dossier par le candidat et évaluations de stage). Oral 30 min. CF

Il est en réalité assez illusoire de vouloir faire correspondre les anciennes épreuves aux nouvelles : ces dernières sont largement plus nombreuses (on passe de 4 à 7 épreuves) et très axées sur la pratique et la professionnalisation. Le mémoire (DC2b) et l'épreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles (DC4a) sont les seules qui se retrouvent à peu près dans les anciennes épreuves.

2.3.2 Organisation des épreuves

La certification du diplôme d'éducateur spécialisée comme celle des autres diplômes de la filière éducative est assurée par les rectorats qui organisent les jurys à partir des listes de formateurs et de professionnels que leur fournissent les établissements de formation et les DRJSCS. Cette disposition qui s'origine dans la création du diplôme d'Etat en 1967, négociée alors avec le ministère de l'éducation nationale, est aujourd'hui source de difficultés.

Les rectorats ont du mal à mobiliser les jurys professionnels en raison du manque de soutien de leurs employeurs, à trouver des présidents qui puissent s'investir, et, outre le fait qu'organiser des examens est leur cœur de métier, les agents qui y sont affectés ont du mal à s'y impliquer. Ils considèrent que le DEES est, pour eux, l'un des diplômes les plus difficiles à organiser, de surcroît sans logiciel informatique homogène. « On organise des choses que l'on ne comprend pas ! » « Pour le diplôme d'ES, on est passé de 75 membres de jury à 100, de 30 salles à 50 et d'une 20taine de jurys à 32. »

En effet les enseignants avec lesquels ils organisent les diplômes de l'éducation nationale ont la surveillance et la correction des épreuves dans leur charge de travail. Pour le diplôme d'éducateur, ils font face à des volontaires, certains sur leurs congés, exigeants sur le plan de la mise à disposition des écrits, sur les indemnités, identifient mal leur culture professionnelle et se déclarent incompétents sur le contenu des épreuves et les modalités de notation. La valeur ajoutée qu'ils s'attribuent a trait à la rigueur de l'organisation et à la sécurisation juridique des sessions, mais elle ne leur paraît pas à la hauteur des tâches d'organisation – salles – reproduction des écrits - contrôle de l'indépendance des examinateurs à l'égard des étudiants – recherche de nouveaux jurys chaque année, remplacement d'examineurs défaillants.

Les séances d'harmonisation des jurys avant les sessions d'épreuves sont animées par les présidents de jurys choisis au sein du corps des inspecteurs de l'éducation nationale ou des universitaires. Les DRJSCS, vices présidentes, et les établissements de formation y sont présents, mais l'effectif des examinateurs assidus est modeste (généralement moins de la moitié des professionnels). Il y est précisé les règles juridiques des épreuves par les présidents, les précautions déontologiques par les DRJSCS et/ou les établissements de formation et un guide de l'examineur leur est remis. De la sorte, nombre d'examineurs n'ont pas eu l'occasion de travailler les modalités d'évaluation des compétences spécifiques à chaque épreuve.

Au final ces séances qui mobilisent des professionnels et des formateurs, une demi-journée, sont assez pauvres et mériteraient de voir leur contenu porter sur le processus d'évaluation lui-même en sus des questions de logistique. Elles sont en partie compensées par les séances d'ouverture et de bilan-régulation de chacune des journées de session.

Par ailleurs les rectorats s'attachent à apaiser les échanges au sein des groupes d'examineurs et lors de la délibération finale – le choc des cultures ayant entraîné des débordements avec des examinateurs qui transgressaient les règles de discrétion et se montraient vindicatifs à leur égard. Les présidents n'ont aucun pouvoir hiérarchique sur les membres. Malgré la réduction de leur volumétrie, tous n'y sont pas parvenus et selon les cas, ils observent que les établissements de formation régulent eux-mêmes les étudiants en colère ou que les formateurs les incitent à faire des recours. Les contestations et les recours sont cependant marginaux.

On observe également des interprétations régionales de la procédure avec certains jurys qui, devant une note de 9 à 10 à un DC parfois sur le cœur de métier, regardent les notes des autres DC pour arrêter leur décision, et fonctionnent de fait sur la notion de moyenne. En l'absence de directive centrale du ministère de l'éducation nationale, chaque rectorat adapte sa procédure.

Enfin, les rectorats font état d'un accroissement significatif des plagiat pour lesquels la procédure est adaptée. Mais ils reprochent aux établissements de formation de ne pas assez en prévenir les étudiants.

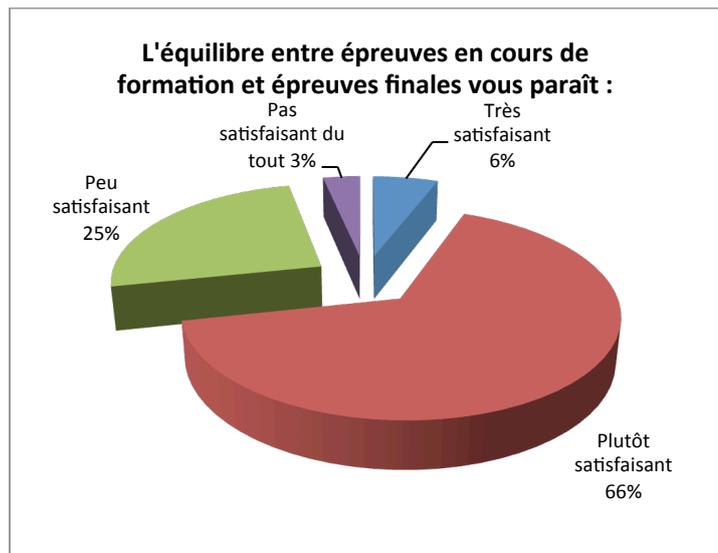
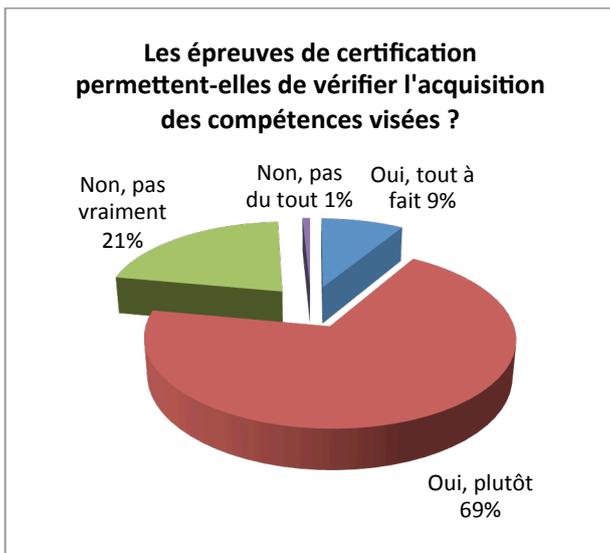
In fine, la coopération entre les échelons régionaux des deux ministères est instable et aléatoire ; source d'insatisfaction tant de la part des fonctionnaires que des membres des jurys.

Les taux de réussite

Ils se sont écroulés lors des premières promotions qui ont suivi la réingénierie et sont calculés selon les établissements de formation, avec ou sans les 4^o années. Depuis, ils sont remontés à des niveaux jugés satisfaisants :

NPC ;	76% ; 10% de chute lors de la première session.
CENTRE :	84,48% et 50% en VAE.
IDF : DRJSCS :	95 % et 56 % en VAE.
PACA ;	80/90 % et 50 sur 350 ont un DC à rattraper.
RHONE ALPES	90,06%
BRETAGNE	84,23%
Sources : DRJSCS rapport entre présentés et reçus pour la voie de la formation.	

En 2011 (DREES) 82,7 %



2.3.3 Cohérence des épreuves / formations

La réingénierie a permis de mieux organiser la notation avec des règles du jeu plus claires et un langage commun pour les examinateurs qui s'auto régulent et motivent leurs décisions.

La plupart des épreuves vérifient utilement les savoirs et les capacités à construire un discours sur les compétences. Elles mesurent plus la qualité du récit des compétences que leur maîtrise ; situation générale de toute épreuve fondée sur des écrits. L'enquête Internet ne fait que renforcer ce point de vue largement partagé par les différents acteurs.

Leur appréciation à l'épreuve des faits, du réel, motive ainsi la valorisation des évaluations de stages pour lesquelles la réingénierie a déjà introduit dans 2 DC une évaluation par les terrains de stage des écrits professionnels prenant en compte les situations éducatives rencontrées.

DC1 – Accompagnement éducatif spécialisé

Le dossier de pratique professionnelle = une seule épreuve rectorat est considérée comme une bonne épreuve, pertinente mais il paraît nécessaire de faire prendre en compte par le jury les 3 évaluations des stages qui restent dans le livret. Un établissement de formation a décidé d'inclure la fiche synthétique du livret dans le DPP lui-même pour corriger cette absence.

DC2 – Projet éducatif = mémoire ; soutenance et étude de situation en cours de formation

Epreuve 1 : L'Etude de situation existait avant la réingénierie. Elle remplace l'épreuve de psychopédagogie jugée trop théorique et qui évaluait des connaissances nécessaires à l'anamnèse, à l'établissement des diagnostics. La

réingénierie l'oriente vers le projet qui, à partir d'une situation produit un projet qui peut être virtuel.

Epreuve 2 : Mémoire apprécié et bien conçu comme exercice professionnel, de dimension et de niveau conformes à ce que les formateurs et les jurys professionnels attendent d'un éducateur spécialisé.

DC3 : Communication professionnelle

3 – 1 Première partie : travail en équipe = JEC : journal d'études cliniques qui ne mesure pas les compétences de communication professionnelle du DC3. Par ailleurs, la marge de 5 à 10 pages est devenue 10 pages obligatoires et son absence de compensation au sein du DC3 en fait une épreuve « couperet ».

Il existe un débat contradictoire sur son utilité. De fait, il sert d'exercice propédeutique au mémoire en traitant de la même thématique. A ce titre la grande majorité des formateurs souhaitent son maintien, mais quelques autres estiment qu'il pourrait constituer la première partie du mémoire afin d'alléger le processus de certification.

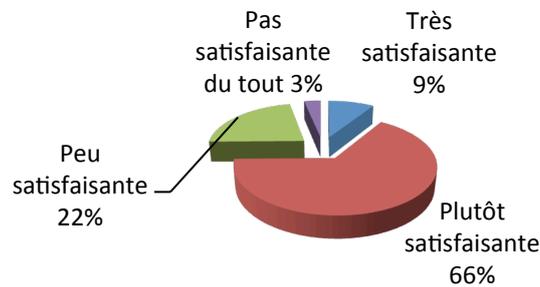
3-2 deuxième partie : coordination = 3 écrits professionnels non compensables avec le JEC, ce qui ne constitue pas en soi une difficulté, mais le fait que les écrits ne soient évalués que qualitativement par les terrains, fait qu'ils sont systématiquement validés. L'invalidation entrainerait l'échec au DC.

DC4 : Implication dans les dynamiques institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales

- On observe une amplitude de notation de 6 à 15.
- Son évaluation est constituée de deux épreuves appréciées, avec l'épreuve sur table adaptée et qui autorise des sujets très différents :
 - 1 = Sens et valeurs du métier ; compréhension de la loi et de l'organisation politique de la démocratie ;
 - 2 = Explicitation du travail en partenariat avec les évaluations des sites qui sont présentes.
- Certains établissements de formation choisissent de constituer les jurys exclusivement de professionnels au principe que les formateurs ne sont pas les meilleurs experts pour juger de l'exercice du métier. D'autres ont installé une commission paritaire qui attribue une note au vu des évaluations proposées par les terrains (le terme site qualifiant n'est jamais utilisé).
- La connaissance des politiques sociales fréquemment restituée « par cœur » amène certains formateurs à lui préférer une étude de cas qui exploiterait une situation sociale concrète.

La différence de procédure de correction du DC4 entre DEES et DEASS est soulignée avec la double correction pour les ASS et la simple correction pour les ES.

**Les conditions dans lesquelles se sont
déroulées les épreuves de certification
vous ont paru :**



L'opinion positive des diplômés est parfois nuancée comme l'illustrent les verbatim ci-dessous :

Verbatim

Plusieurs répondants ont passé le diplôme « *la première année de la réforme* » et déplorent donc « *beaucoup d'incertitudes* » et « *beaucoup de flou* » autour des épreuves. Les divers intervenants, que ce soit le centre de formation ou les jurys, n'étaient « *pas forcément bien au clair avec les attendus de la certification* » : « *chaque école avait travaillé les épreuves différemment et tous les jurys n'étaient pas en accord sur la demande et les évaluations* ». Les diplômés relèvent ainsi des « *décalages* » entre leurs attentes et celles des jurys et témoignent de leur « *insécurité* » devant une « *commande vague* ». Un professionnel évoque une certification « *chaotique* ».

Plus largement, le comportement des jurys fait l'objet de nombreuses critiques : les diplômés notent de « *trop grands écarts entre les jurys* » qui sont « *plus ou moins à l'écoute, plus ou moins respectueux* », « *certain dans la communication, d'autres bornés à leur domaine de compétence avec peu d'ouverture* ». Le verdict de jurys « *aléatoire* » « *subjectifs* » « *peu impartiaux* » aux « *critères d'évaluation, demandes et arguments flous* ». La méconnaissance des épreuves, du référentiel : les jurys « *pas au point avec le DEES* », « *ne lisent qu'en diagonale ou pas les travaux des candidats* » et un diplômé souligne « *l'ignorance de la plupart des jurys concernant le nouveau référentiel et les critères d'évaluation de chaque épreuve* ». Un candidat a ainsi été confronté à « *un jury qui n'a[vait] jamais travaillé avec le public que j'avais rencontré durant mon stage long* ». Pour certains, les jurys cherchent à « *rabaisser* », « *humilier* » « *démonter* » ou encore « *détruire* » et non à échanger dans le respect et la « *bienveillance* ». Ils manquent de « *hauteur* », sont sur des « *positionnements personnels* ». Les répondants regrettent de ne pas avoir été confrontés à des ES mais à des « *directeurs* », des « *chefs de service* », ou à l' « *Education Nationale* » et se plaignent d'un « *mauvais recrutement* ».

Un certain nombre de diplômés s'attache cependant à noter la « bonne organisation » de la certification : avec des jurys « *dans l'échange* » et surtout « *professionnels* ». Le déroulement des épreuves orales est « *OK* », et les épreuves ont lieu dans des lieux « *adaptés et calmes* » avec un « *respect des horaires* ». Les épreuves sont « *pertinentes par rapport aux DC* » et cohérentes par rapport à la formation. « *Nous avons été bien préparés* »

Certaines épreuves font l'objet de critiques, en particulier le mémoire qui « *n'est plus un mémoire* ». En effet, il porte sur la pratique et non plus sur une réflexion globale, ce qui rend sa construction « *pas évidente* » et entraîne la « *perte de l'attitude de recherche, de définition d'hypothèses, de problématiques* ». Les attentes de la certification du mémoire sont « *loin de la réalité du terrain* » et obligent à « *se calquer à la commande, même si cela ne correspondait pas [aux] actions réelles* » ajoute un diplômé. Quelques professionnels regrettent la certification du DC3 en une seule épreuve peu claire et le passage à l'écrit des DC 2 et 4, niant « *la dimension collective de l'action de l'ES* » et simplifiant largement « *la réalité quotidienne de l'acte éducatif, qui est pris dans l'aller-retour, le temps, le vivant* ». « *La certification vise à garantir des acquis fondamentaux mais elle n'est pas garante d'une bonne pratique du futur travailleur social* » témoigne un professionnel. « *J'avais l'impression de devoir répondre à une commande institutionnelle bien plus que de démontrer mon aptitude à exercer mon métier* » affirme un autre.

VAE

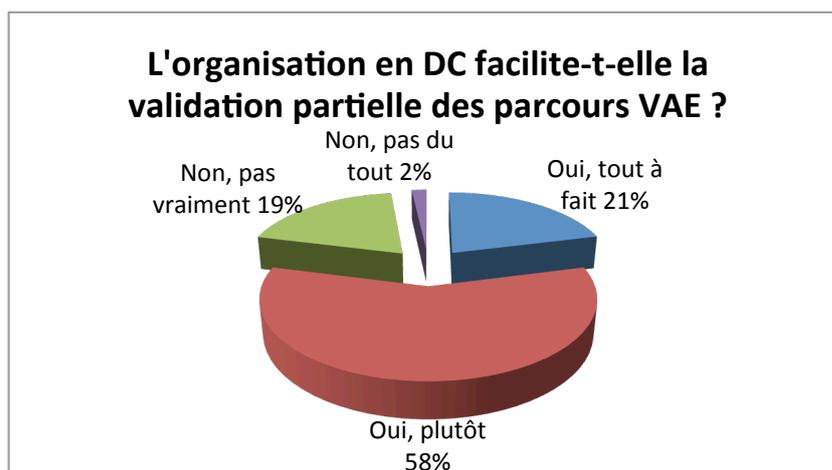
L'accès au diplôme d'éducateur spécialisé par la VAE est significatif (1 216 diplômés en 2011), et pour cette voie d'accès, l'individualisation de l'offre d'accompagnement n'attire pas de commentaires particuliers.

En revanche sur l'homogénéité des procédures de certification des écarts apparaissent qui préoccupent les jurys.

Il existe entre la DRJSCS et le Rectorat, des réglementations différentes avec des durées d'entretien différentes ; une conduite de l'entretien plus global à l'Education Nationale et des consignes différentes pour motiver la décision et les préconisations en cas de validation partielle.

Le Rectorat formule des orientations et des conseils écrits pour la suite : formations ou activités complémentaires ; le président reçoit les étudiants qui le demandent.

Nécessité d'une orientation au niveau du livret 1 « pour ne pas laisser tout le monde s'engouffrer » sans une orientation (pourrait-être donnée par le DAVA).



2.3.4 Remarques générales pour la certification

- Les jurys, professionnels et formateurs, apprécient les gains de la réingénierie sur les contenus du DC4 et estiment qu'elle génère une perte sur les contenus du DC3. Ils estiment qu'il existe une disproportion entre DC1 et DC2, trop centrés sur le projet.
- On observe un déséquilibre entre les DC1 et DC2 d'un côté et les DC3 et DC4 de l'autre. Les seconds comportent 2 épreuves à chaque fois pour des domaines préparés avec un nombre d'heures de formation bien inférieur.

Le Livret de formation

« Avant la réingénierie, le livret de formation était soutenu devant un jury au rectorat ».

Comme pour l'ensemble des diplômes, les sites qualifiants et les professionnels jurys déplorent le fait que le livret de formation, qui retrace l'ensemble des acquisitions, ne soit pas pris en compte de manière à évaluer l'étudiant sur l'ensemble de son parcours.

2.3.5 Propositions émises par les interlocuteurs

Globalement, la réingénierie est installée. Elle élève le niveau du diplôme, contribue au renforcement de l'expertise des éducateurs spécialisés, leur donne les moyens de mettre en œuvre les orientations des politiques publiques et d'évoluer au sein de leurs institutions d'attache. Demeurent des aménagements que les acteurs de la formation et de l'emploi formulent de la façon suivante :

- Inscrire clairement dans les textes, la composition exacte des jurys. Les procédures des collèges représentatifs sont des adaptations locales non juridiquement sécurisées.
- Assouplir la non-compensation et ne pas laisser la coordination dans une seule épreuve et/ou remplacer les épreuves en cours de formation par une épreuve « livret de formation » harmonisé pour tous les diplômes avec sa soutenance.
- DC1 – DPP = faire donner des notes par les terrains en continu.
- DC2 – Etude de situation = remplacer par un dossier relatant la mise en œuvre d'une action et le faire évaluer par le site qualifiant.
Mémoire = place infime = le revaloriser, trop orienté vers le projet, décolle de l'identité professionnelle ; le ramener vers le professionnel et l'éducation spécialisée.
- DC3 - Une épreuve plus ramassée et faire joindre les 3 écrits au jury pour qu'ils soient notés.
- DC4 – Harmoniser les corrections ES/ASS.

CONCLUSIONS ET PRÉCONISATIONS

Le diplôme d'état d'éducateur spécialisé demeure le diplôme emblématique de la filière éducative spécialisée et attire le plus grand nombre de candidats aux métiers du secteur social.

Sa réingénierie, le maintien de sa conception générique, permet aux nouveaux diplômés de continuer à intervenir dans des cadres d'emploi diversifiés et à en investir de nouveaux.

Elle a adapté ses contenus à l'évolution des publics, des problématiques sociales et des orientations des politiques publiques et la construction du diplôme d'éducateur spécialisé avec celle de moniteur-éducateur favorise particulièrement les parcours professionnels.

Les éducateurs sont aujourd'hui bien préparés au développement de projets, à la coordination, la coopération territoriale. L'élévation de leur expertise leur permet d'aborder la complexité croissante des problématiques éducatives et sociales. Ils disposent des instruments de la communication et de l'adaptation aux modes d'organisation des structures qui les emploient.

L'évolution des rapports que les publics entretiennent avec eux nécessite que soient renforcés les contenus relatifs à leur développement personnel de manière que la formation contribue à mieux développer leurs qualités relationnelles et leurs aptitudes personnelles.

Les contenus des domaines de compétences 3 et 4 et leurs modalités d'évaluation doivent être harmonisés avec ceux des autres niveaux III, ainsi que les modules communs des DC1 et DC2.

Un seul ministère certificateur en simplifierait l'organisation, et le renforcement de la contribution des sites qualifiants à la certification permettrait de mesurer la maîtrise des compétences évaluées. Il nécessite que les conventions entre les établissements de formation et les sites qualifiants soient harmonisées et que les référents professionnels soient préparés à la fonction d'évaluateur.

Enfin, il convient de réfléchir à la prise en compte du livret de formation dans le processus de certification de manière qu'il assouplisse la non compensation des domaines de compétence.

ANNEXE

I – LE COMITÉ DE PILOTAGE

Estelle BACHER	UNIFAF
Diane BOSSIERE	UNAFORIS
Hélène DOLGOROUKY	UNIOPSS
Joëlle GARELLO	SNAEC SO
Valérie GOSSEAUME	CEREQ
Françoise-Marie GUILLET	DGESIP
Annick KARPOWICZ	UNAFORIS
Catherine KERNEUR	DGESIP
Patricia LEJALLÉ	UNAFORIS
Sofia SAMOUILHAN	UNIFAF
Alain DENIS	CFDT
Jean-Marie FAURE	CFTC
Philippe LEJEUNE	DPJJ
Michel THIERRY	CSTS
Didier TRONCHE	UNIFED
Didier VINCHES	UNAFORIS

II – MODULES TRANSVERSAUX – EXEMPLES

ECOLE 1

Module 4-1	CONNAISSANCE POLITIQUES SOCIALES ET INSTITUTIONS		
ES/ASS	Protection des majeurs	Cours Magistral	3,5h
ES/ASS	Lois sur la psychiatrie	Cours Magistral	3,5h
ES/ASS	Organisation de la santé publique	Cours Magistral	3,5h
ES/ASS	Coordination gérontologique	Cours Magistral	3,5h
ES/ASS	Notion de médiation	Cours Magistral	3,5h
ES/ASS	Notion de conflit	Cours Magistral	3,5h
Module 4-2	DYNAMIQUE PARTENARIALES ET PRINCIPES DE NÉGOCIATION		
ES/ASS	Dynamiques partenariales	Cours Magistral	3,5 h
ES/ASS	Lois sur le handicap	Cours Magistral	3,5h

ECOLE 2

Séminaires « tronc commun » : une semaine

ASS1/ES1/ME1 : rentrée de septembre 2013 –

Objectif du module : appréhender l'homme selon une approche multidimensionnelle.

Objectif pédagogique : initiation à la posture professionnelle (attitude, positionnement...).

Compétences visées : Appréhender, découvrir, comprendre, l'autre et soi. Développer des aptitudes à l'ouverture, au questionnement, à la curiosité.

Le TC comprend les ASS1, les ES1 et les ME1 soit environ 130 étudiants qui seront répartis en 12 groupes.

ASS2 / ES2 : Février 2013 (38+48 étudiants)

APPROCHE METHODOLOGIQUE D'UNE PRATIQUE PLURIDISCIPLINAIRE EN TRAVAIL SOCIAL

Objectifs du module : appréhender l'analyse des pratiques professionnelles dans une équipe pluridisciplinaire pour expérimenter le travail d'équipe dans la mise en œuvre du projet de la personne.

ME2/ES2 : Novembre 2012

Techniques éducatives
- Expression corporelle
- Arts plastiques
- Théâtre interactif
- Conte- Ecriture

ECOLE 3

DC 1	ES/ETS	Le développement de l'enfant
	ES/ETS	1 - Le Handicap 2 - Sociologie des institutions 3 - Collectif et place de la famille
	ES/ETS/AS	Technique d'entretien
DC2	ES/ETS/AS	Module de l'accueil (première semaine) Complémentarité des métiers
	ES/ETS	1 - Grands courants pédagogiques – ergonomie 2 - Approche globale du sujet - anthropologie
	ES/ETS/AS	Médias pédagogiques - activités
	ES/AS	Diagnostic territorial et élaboration de projet (en cours)
	ES/AS	Famille et intervention du TS : en 3° année
DC3	ES/ETS	Découverte de l'organisation
	ES/ETS/AS	Réunions (pb de dimension de l'amphi)
	ES/ETS	Coordination
	ES/ETS	Communication – écrits professionnels
DC4	ES/ETS/AS	Institutions politiques et sociales (1° année= gros volume)
	ES/ETS/AS	Cadres juridiques et institutionnels
	ES/AS	Enjeux des politiques sociales catégorielles et transversales
Pas de transversalité sur les actions de partenariat.		