

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 DE MONITEUR EDUCATEUR



Ministère des Affaires Sociales et de la Santé

Direction Générale de la Cohésion Sociale

Décembre 2013

RESUMÉ

LES ATOUS

- **Lisibilité améliorée: proximité du public et insertion professionnelle rapide; apprentissage et professionnalisation. Atténuée par l'enquête internet.**
- **Des professionnels concrets, présents dans le face à face pédagogique et l'organisation du quotidien dont la réingénierie a modernisé les techniques éducatives ;**
- **Meilleure distinction des compétences d'avec celles des éducateurs spécialisés, mais débat persistant sur la distinction/confusion des fonctions et responsabilités.**
- **Grand intérêt pour l'ouverture à des candidats aux aptitudes avérées mais aux niveaux scolaires limites grâce à l'articulation ME/ES « intelligente » ; palier utilisé tant par les candidats que par les employeurs.**

LES PRÉOCCUPATIONS

- **Une insuffisante connaissance des problématiques complexes, (psychiatrie), qui affectent de plus en plus les publics ;**
- **Des difficultés à adapter la réponse éducative et à en évaluer les effets ;**
- **La surcharge des écrits, tant dans la formation que dans les épreuves de certification, eu égard aux tâches et aux responsabilités professionnelles ;**
- **La question de l'opportunité de la certification par le ministère de l'éducation nationale.**
- **Le maintien des effets « trajectoire » du diplôme dans la reconfiguration de l'architecture des diplômes de travail social.**

Sommaire

1	PREAMBULE.....	4
1.1	LE CADRE DE L’EVALUATION	4
1.3	LE DEME, UN DIPLOME PALIER DE LA FILIERE EDUCATIVE.....	5
1.3.1	LE REFERENTIEL PROFESSIONNEL	5
1.3.2	HISTORIQUE	6
1.4	Comparaison des référentiels professionnels des moniteurs éducateurs et des éducateurs.....	7
1.5	Quelques données de cadrage.....	8
2	LES RESULTATS DES ENQUÊTES	9
	INTRODUCTION.....	9
2.1	LIEN EMPLOI –FORMATION	10
2.1.1	Degré d’adaptation aux évolutions sociétales, aux besoins sociaux et aux besoins des employeurs	10
	L’appréciation des compétences par les employeurs	11
2.1.2	Le peu d’utilisation des référentiels dans la GRH.....	15
2.2	LE SYSTEME DE FORMATION.....	17
2.2.1	Des épreuves d’admission communes.....	17
2.2.2	La diversification des profils.....	18
2.2.3	Un découpage plus clair et un renforcement des connaissances	19
2.2.4	La transversalité horizontale et verticale.....	20
2.2.5	L’individualisation possible – les allègements peu utilisés.....	21
2.2.6	Le développement personnel des étudiants	22
2.2.7	L’alternance intégrative.....	22
2.3	LA CERTIFICATION	25
2.3.1	Les taux de réussite	26
2.3.2	Cohérence des épreuves / formations.....	26
2.3.3	Propositions émises par les interlocuteurs.....	29
4	CONCLUSIONS PRÉCONISATIONS	30
	ANNEXES	31
	I – LE COMITÉ DE PILOTAGE.....	31
	II – FICHE DE POSTE : EXEMPLE.....	32

1 PREAMBULE

1.1 LE CADRE DE L'ÉVALUATION

Réalisée dans le cadre d'un appel d'offres de la DGCS, cette évaluation a pour objet d'évaluer les effets de la réingénierie de 8 diplômes de travail social: (DEES, DEME, DEETS, 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 décembre 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, titulaires 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 DEES ; Diplôme d'état d'éducateur spécialisé

DEETS ; Diplôme d'état d'éducateur technique 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'état d'ingénierie sociale

CAFDES ; Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale.

² Composition en annexe 2.

1.3 LE DEME, UN DIPLOME PALIER DE LA FILIERE EDUCATIVE

1.3.1 LE REFERENTIEL PROFESSIONNEL ³

Le moniteur-éducateur participe à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne de personnes en difficulté ou en situation de handicap, pour le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion, en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles.

Il élabore son intervention avec l'équipe de travail et son encadrement dans le cadre du projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction de leurs champs de compétences : intervention individuelle (administrative ou judiciaire), collective ou territorialisée. Il intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.

Le moniteur-éducateur assure une relation éducative au sein d'espaces collectifs et favorise l'accès aux ressources de l'environnement (sportives, culturelles, citoyennes...). Il peut ainsi mettre en place et encadrer des médiations éducatives et des activités de soutien scolaire, d'insertion professionnelle ou de loisirs. Il veille à la qualité de l'animation des structures dans lesquelles les personnes vivent. Les actes de la vie quotidienne sont un support essentiel à son intervention. Il contribue, dans le cadre d'équipes pluri-professionnelles, à la mise en œuvre au quotidien de projets personnalisés ou adaptés auprès des personnes accompagnées.

Grâce à sa connaissance des situations individuelles, il contribue à l'élaboration de ces projets personnalisés et participe au dispositif institutionnel.

Le moniteur-éducateur intervient dans des contextes différents :

Il peut contribuer à l'éducation d'enfants ou d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences sensorielles, physiques ou psychiques ou des troubles du comportement. Dans ce contexte, il assure une relation éducative avec ces personnes, organise et anime leur quotidien, en les accompagnant dans l'exécution des tâches quotidiennes. Il contribue ainsi à instaurer, restaurer ou préserver leur autonomie.

Il peut également intervenir auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté d'insertion. Par son accompagnement quotidien, conduit dans une visée de socialisation et d'intégration, le moniteur-éducateur aide à améliorer l'adaptation sociale de ces personnes.

Les moniteurs éducateurs interviennent principalement, mais sans exclusive dans les institutions du secteur du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale assurant une prise en charge collective des publics. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées

³ Extrait de l'introduction du référentiel de compétence - 2007

Textes de référence :

- Décret 2007/898 du 15 mai 2007
- Arrêté du 20 juin 2007 –
- Circulaire DGAS/SD4/2007/436 du 11 décembre 2007, commune ES/ME

1.3.2 HISTORIQUE

Apparue au début des années 70, la fonction de moniteur-éducateur tire son origine des formations aux méthodes d'éducation active à destination des moniteurs d'internat dans les maisons d'enfants.

Son existence sera consacrée en 1970 par la création du CAFME, certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur éducateur, trois ans après celle du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. Les deux diplômes générant un débat récurant sur l'absence de subordination de l'un à l'autre, et sur l'opportunité de leurs différences et du maintien du diplôme de Moniteur-Educateur.

Il bénéficie d'une réingénierie en 1990, simultanément à celle des éducateurs spécialisés et règlementée par des textes communs avec deux orientations principales pour les moniteurs-éducateurs : l'encadrement des groupes et la gestion de la vie quotidienne.

Lors de la préparation de la réingénierie par la CPC en 2006, des participants évoquent à nouveau la question de sa suppression en raison de responsabilités et de tâches similaires à celles des éducateurs, ainsi que l'hypothèse de sa fusion avec le DETISF⁴. Les arguments qui s'y opposent objectent que le diplôme de moniteur-éducateur est un important palier d'insertion et de carrière dans la filière éducative qui va des AMP aux éducateurs spécialisés. Que d'autre part, il est orienté vers le collectif au sein d'équipes éducatives, alors que celui de technicien de l'intervention sociale et familiale l'est auprès de familles, à leur domicile et seul.

La réingénierie des diplômes de moniteur éducateur et d'éducateur spécialisé a donc été conduite de concert, afin de bien identifier ce qui leur est commun et ce qui les différencie tant du point de vue des activités, des lieux d'exercice que des contenus de formation. Elle a organisé leur articulation pour faciliter le passage de l'un à l'autre, en précise les conditions d'accès (Bac ou équivalent pour le DEES), et introduit « l'accompagnement individuel au sein d'un espace collectif » dans le référentiel de compétence des moniteurs éducateurs.

⁴ Diplôme d'état de technicien de l'intervention sociale et familiale.

1.4 Comparaison des référentiels professionnels des moniteurs éducateurs et des éducateurs

MONITEUR EDUCATEUR	EDUCATEUR
DC1 = Accompagnement social et éducatif spécialisé - instaurer une relation - aider à la construction de l'identité et au développement des capacités - assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique - animer la vie quotidienne - concevoir et mener des activités de groupe	DC1 = Accompagnement social et éducatif spécialisé - instaurer une relation - favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités - assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique - animer la vie quotidienne - organiser une intervention socio éducative individuelle ou collective
DC2 = Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé - observer, rendre compte et contribuer à l'évaluation des situations éducatives - participer à la mise en œuvre du projet éducatif	DC2 = Conception et conduite du projet éducatif spécialisé - Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif - observer, rendre compte et analyser les situations éducatives - participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif
	Conception du projet éducatif
DC3 = Travail en équipe pluri professionnelle - s'inscrire dans un travail d'équipe - élaborer, gérer et transmettre de l'information	DC3 = Communication professionnelle Travail en équipe pluri professionnelle - s'inscrire dans un travail en équipe - élaborer et transmettre de l'information
	Coordination
DC4 = Implication dans les dynamiques institutionnelles - Etablir une relation professionnelle avec les partenaires - Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet - Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques.	DC4 = Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles - Etablir une relation professionnelle avec les partenaires - Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet - Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques.
	Travail en partenariat et en réseau

Sur les 16 formulations de domaines et de compétences, 12 sont strictement identiques (sans tenir compte du « gérer » supplémentaire dans le DC3). Les différences dans les 4 autres (en gras souligné) situent les éducateurs spécialisés comme agents de conception et/ou d'organisation et les moniteurs éducateurs comme agents d'assistance ; excepté pour les activités de groupe qu'ils sont chargés de concevoir.

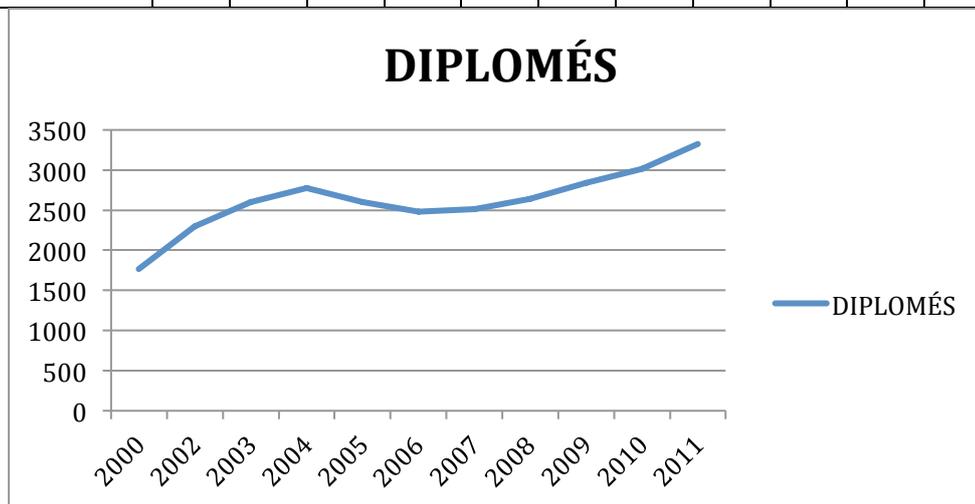
Le moniteur éducateur « aide », l'éducateur spécialisé « favorise ». Il conçoit et mène des activités de groupe, l'éducateur organise l'intervention éducative. Il « contribue » à l'évaluation... tandis que l'éducateur « analyse » les situations éducatives.

Et comparativement aux éducateurs, les moniteurs-éducateurs n'ont pas : la conception du projet éducatif, la coordination, l'implication dans les dynamiques partenariales... et interinstitutionnelles et le travail en partenariat et en réseau. Ce qui permet, dans les formations passerelles, de construire un programme exclusivement sur ces domaines complémentaires.

La certification évolue entre 1990 et 2007 de 3 à 7 épreuves à l'instar de celle des éducateurs : (de 4 à 7 épreuves).

1.5 Quelques données de cadrage

ANNÉES	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	↗
DIPLOMÉS	1766	2295	2598	2772	2601	2479	2510	2643	2836	3011	3323	8%



De 2000 à 2011, la progression de 88% fait apparaître un creux qui précède la date de mise en œuvre de la réingénierie. Le taux de croissance de 8% de moyenne annuelle est moins rapide que celui des éducateurs spécialisés (10,4%).

Selon l'enquête emploi de la BASS⁵, qui estime que près des trois quarts des moniteurs éducateurs travaillent dans la branche, ils étaient 23 671 en 2007 ; à 68% des femmes. En 2012 leur nombre est passé à 28.000, ce qui mettrait leur nombre total à environ 37.000 en 2012.

⁵ « La filière éducative dans la branche » - Enquête emploi 2007– Observatoire de la branche sanitaire, sociale et médico sociale, privée à but non lucratif ; enquête emploi 2012

2 LES RESULTATS DES ENQUÊTES

INTRODUCTION

Les entretiens avec les employeurs et les professionnels (présidents ; DG ; DRH ; Directeurs de pôles ; directeurs d'établissements ; professionnels) permettent de collecter 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 leur 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 DEME. Ils ont, dans la plupart des cas, préparé les entretiens d'évaluation en équipe, ont fourni des documents sur les modules transversaux. 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 moniteurs-éducateurs 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 LIEN EMPLOI –FORMATION

2.1.1 Degré d'adaptation aux évolutions sociétales, aux besoins sociaux et aux besoins des employeurs

Un diplôme palier, facilitant l'accès aux professions éducatives

Le diplôme de moniteur éducateur est attractif et, depuis la réingénierie, les établissements de formation constatent qu'il est moins choisi qu'auparavant par défaut ou par dépit. Les candidats qui se présentent à la sélection sont plus nombreux à manifester une orientation choisie.

Cette évolution peut-être imputée à la réingénierie qui a amélioré sa lisibilité et notamment le fait qu'il comporte une proximité éducative du public, une insertion professionnelle rapide et une évolution possible vers le diplôme de référence de la filière : éducateur spécialisé.

Elle contribue à la disparition du complexe d'infériorité des moniteurs éducateurs en organisant un montage intelligent qui rend visible les voies de progression et permet ainsi d'accueillir des personnes à fort potentiel relationnel, mais aux scolarités parfois chaotiques. Le diplôme de moniteur-éducateur conduit ainsi vers des emplois de proximité avec le public, des emplois de passage entre AMP et ES et des emplois d'entrée dans les métiers du travail social.

Des professionnels « concrets plus qu'intellectuels »

Il est délicat d'apprécier le niveau d'acquisition des compétences que comporte le diplôme d'Etat de moniteur éducateur par rapport à celles du certificat d'aptitude qui le précédait. La réingénierie a construit un référentiel de compétences à partir des activités repères pour lesquelles certaines institutions avaient créé leurs propres fiches de postes.⁶ Et les employeurs produisent des appréciations générales sur les « éducateurs » sans toujours distinguer les spécificités des moniteurs éducateurs.

Mais constitue un effet direct, à tout le moins concomitant de la réingénierie, le fait que les milieux professionnels formulent aujourd'hui les qualités éducatives attendues en termes de compétences.

La position du diplôme de moniteur-éducateur dans l'emploi continue à susciter des réflexions avec des « faisant fonction » et des employeurs qui les recrutent en exigeant d'eux qu'ils se « préparent au concours d'éducateur spécialisé dans les 3 ans ».

⁶ Exemple en annexe

Par distinction avec celle du diplôme d'éducateur spécialisé, concepteur, coordonnateur, mais moins directement intervenant et acteur : « L'éducateur va chez le juge et écrit les rapports, le moniteur s'occupe du quotidien », la réingénierie du diplôme de moniteur-éducateur confirme l'importance des compétences éducatives qui lui sont reconnues.

La réingénierie tente de préciser le périmètre d'intervention des moniteurs-éducateurs et notamment ce qu'ils ne font pas ; précisions dont certains employeurs se sont emparés pour mieux structurer la division du travail, mais que d'autres ignorent en laissant les équipes se répartir les tâches et les responsabilités sans tenir compte des diplômes détenus par chacun.

L'appréciation des compétences par les employeurs

Savoir et penser

La réingénierie introduit le travail en équipe et la connaissance de l'environnement juridique et réglementaire, « une belle réussite », ou l'observation clinique, étendant ainsi le champ des compétences communes aux deux diplômes ES et ME.

Les connaissances que les nouveaux moniteurs-éducateurs maîtriseraient mieux que leurs prédécesseurs sont peu abordées par les employeurs qui recensent plutôt des capacités opérationnelles.

Ils souhaitent néanmoins qu'ils disposent des connaissances utiles aux missions éducatives en matière d'approche des troubles psychologiques ou psychiatriques, ou de meilleures capacités de réflexion pour identifier la bonne position éducative et pour évaluer les effets de leur intervention.

Faire et dire

La capacité des moniteurs-éducateurs à concevoir l'organisation de la vie collective et à la mettre en œuvre, correspond aux besoins des bénéficiaires et des employeurs. Des professionnels qui partagent la vie quotidienne et animent la vie collective des bénéficiaires leur est précieuse. Et lorsque les animations, les activités, sont trop systématiquement construites avec des ressources extérieures, dans le but de « faire bouger les résidents », les employeurs concernés y voient un affaiblissement des capacités éducatives. Ils considèrent cela comme un effet négatif de la réingénierie trop insistante sur l'accès des bénéficiaires aux « ressources du droit commun », sur l'importance du partenariat, qui conduit les moniteurs-éducateurs à accompagner vers des activités externes plutôt que de les organiser eux-mêmes.

Ils sont équipés de médias pédagogiques pour tous les moments clés de la vie collective. Le caractère concret de leurs compétences permet également aux moniteurs-éducateurs d'intervenir sur la maintenance des locaux pour les gestes d'entretien courant, les petites réparations, ce qui engendre une relation

particulière avec les résidents notamment dans le milieu du handicap et de la protection de l'enfance.

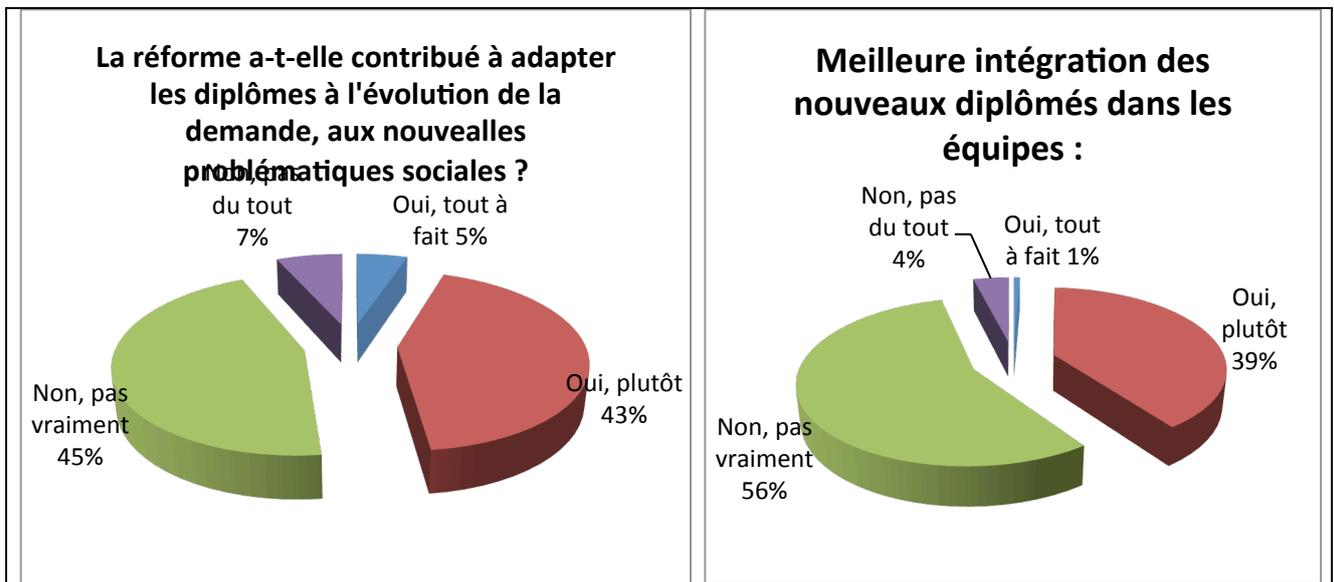
A ce titre, ils se maintiennent dans le face à face éducatif, parfois quitté par l'éducateur, reposant ainsi la question de la substitution des deux métiers.

La réingénierie et les compétences des nouveaux diplômés suscitent peu d'analyses critiques à l'exception de quelques remarques occasionnelles sur leurs faiblesses en matière d'écrits, de bilans, de diagnostics et de projets ou de difficultés avec l'informatique.

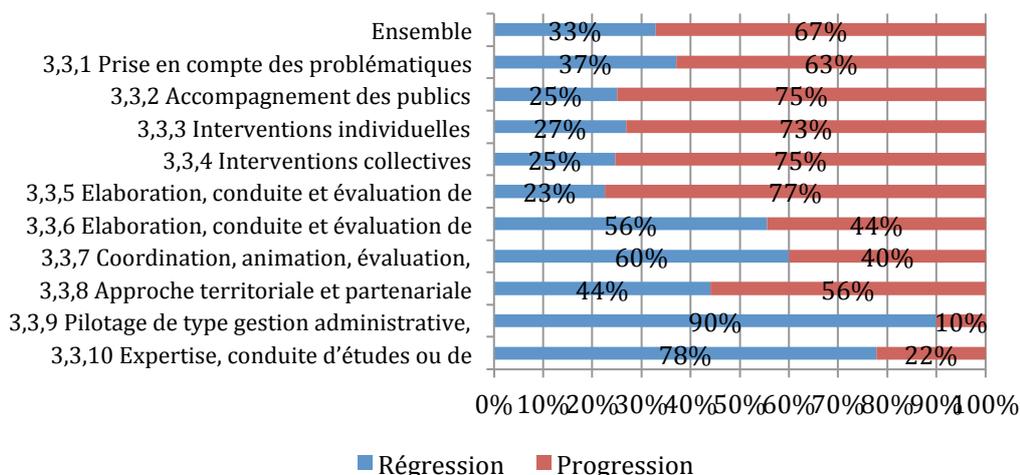
Etre

Plus ouverts et disponibles à la réflexion, au sens de l'action, à l'évaluation et à l'environnement, les moniteurs-éducateurs sont considérés par les employeurs comme manquant parfois d'autonomie. Les acquis en termes de projets, de réglementation et de responsabilité, les conduiraient à trop solliciter leurs institutions avant de mettre en place les réponses éducatives. A contrario, d'autres rencontrent des difficultés à faire appel à d'autres.

L'enquête Internet à laquelle ont répondu en majorité des ME, donne une vue plus critique de la réingénierie de ce diplôme



Progression et régression chez les ME (en %)



En conformité avec les entretiens ces réponses soulignent les qualités opérationnelles des moniteurs-éducateurs.

Verbatim

Les diplômés soulignent la professionnalisation et la technicisation du diplôme, la meilleure « connaissance des publics », le travail sur ses « attentes » et ses « besoins ». Les « écrits professionnels », la méthodologie du « projet » et le travail « avec le territoire » sont aussi évoqués.

Son effet sur les « fiches de poste ». La construction et la « précision » des référentiels permettent de cerner les « caractéristiques » et les fonctions de chacun afin de mieux définir les rôles et missions. Un ME note « une meilleure répartition des rôles et [un meilleur] accompagnement des usagers avec un poste de ES en coordination, ce qui permet aux AMP et ME d'être plus structurés dans leur travail d'accompagnement ». Cette « clarté » est cependant néfaste pour d'autre qui notent « des professionnels plus cloisonnés dans leur domaine de compétence », « ce qui ne favorise pas le travail en partenariat ». « La réingénierie a figé les fiches de poste et instauré une nouvelle hiérarchie qui va à l'encontre de la cohésion dans le travail (déresponsabilisation des professionnels de terrain en référence aux fiches de poste).

Si le diplôme est « plus dur » à obtenir, la formation est « plus exigeante », « plus complète », « plus poussée » ou encore « plus approfondie ». Certains, moins nombreux, pensent le contraire.

Un certain nombre de ME regrette toutefois que la dimension humaine soit de plus en plus « délaissée », au profit de la « procédure », de la « gestion » ou de la « rationalisation » : « nous ne sommes plus là pour accompagner l'utilisateur vers un mieux-être. Nous devons répondre à une rentabilité » « les problématiques sociales sont de plus en plus nombreuses et spécifiques » avec des « demandes de plus en plus grandes » de la part des usagers : ainsi « les accompagner avec des personnes moins bien diplômées où formées davantage vers la rentabilité n'améliore rien à part des chiffres » « Les publics ont beaucoup évolué ces dernières années et ces changements ne se reflètent pas ou peu en formation.

Le rapport avec le diplôme d'ES est abordé par plusieurs professionnels : « les diplômés de niveau IV ne sont pas assez valorisés car, dans mon cas, les employeurs préfèrent embaucher un diplômé de niveau III ». « les professionnels peuvent avoir un niveau d'étude (ou des diplômes) différent, mais dans certaines structures, tous ces professionnels font le même travail... ».

...préparés à l'évolution des nouveaux cadres d'emploi

Les moniteurs-éducateurs qui, à l'origine, n'étaient prévus que dans les institutions comportant des collectifs et réputés inadaptés à l'intervention dans des situations individuelles, pénètrent aujourd'hui tous les cadres d'interventions : IME ; ITEP ; CHRS ; MECS ; HOPITAUX ; Prévention spécialisée ; politique de la ville ; centres sociaux ; associations d'éducation populaire.

Ils ne sont pas moins présents face aux adultes – ESAT ; foyers handicapés – CHRS etc., et l'enquête emploi Unifaf 2007, confirme qu'ils sont de plus en plus dans la protection de l'enfance et en milieu ouvert.

L'enquête emploi 2012 constate que, comme en 2007, il y a toujours 35 ME pour 65 ES dans les établissements, avec de fortes variations régionales et sectorielles. Le rapport 2012 cite ainsi le cas de Rhône-Alpes où dans les IME on compte 1 ES pour 1 ME alors qu'en Lorraine, cette proportion est de 3 ES pour 1 ME.

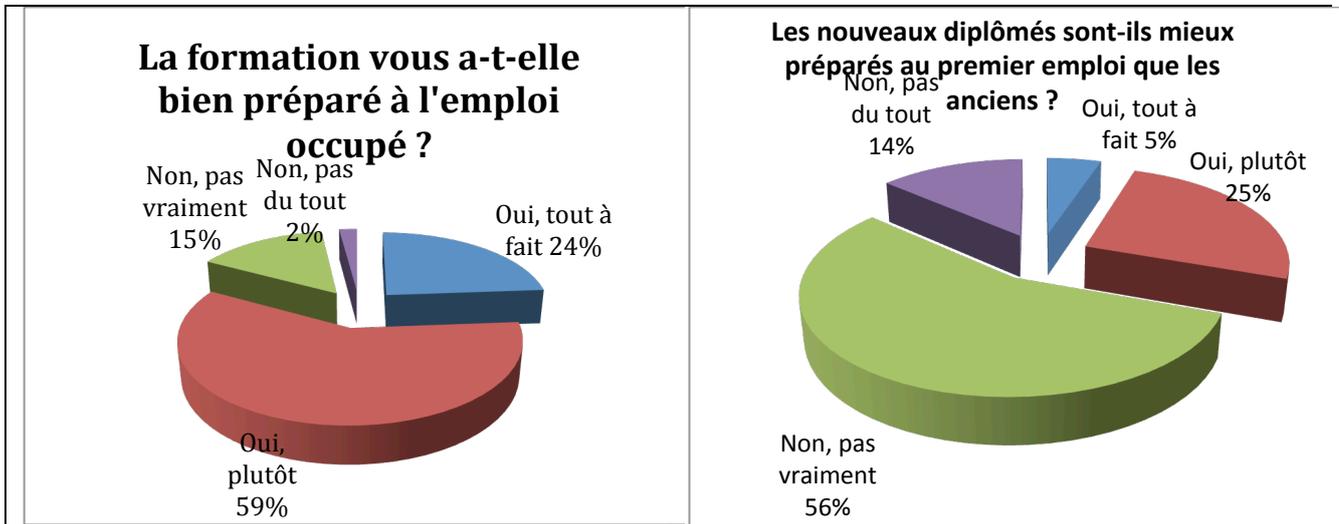
De plus, la préparation du diplôme est particulièrement adaptée au contrat d'apprentissage et au contrat de professionnalisation du fait des deux années de formation, ce qui en facilite le financement.

Exemple : En région PACA, un dispositif de médiation éducative « Prévention des incivilités » propose à près de 200 animateurs de quartiers, un contrat de professionnalisation ou un contrat d'avenir leur permettant d'accéder au diplôme de moniteur éducateur. La plupart des candidats, éloignés de la formation et de l'emploi, fréquemment sous équipés en culture générale et en maîtrise du français, accèdent à la formation par un système de sélection qui fonde son jugement sur leurs aptitudes à rencontrer des publics en rupture des institutions et des convenances, leur engagement. Et le dispositif propose des formations préparatoires à la sélection.

Ces « médiateurs éducatifs » interviennent dans l'espace public pour des interpellations ou des interpositions de médiation sociale, pour relier les personnes aux institutions éducatives et sociales. Ils prolongent ces premières mises en relation par une intervention éducative et une orientation vers des services à même de leur proposer un accompagnement structuré.

Si le débat sur le caractère éducatif de ce type d'intervention a été nourri au début du dispositif, il apparaît aujourd'hui que, d'une part, le diplôme de moniteur éducateur s'avère un puissant vecteur d'insertion professionnelle, d'autre part que les réussites de ces candidats particuliers sont supérieures à celles des « voies directes ». Leurs employeurs et les jurys apprécient leurs capacités d'intervention, leur adaptabilité aux territoires et aux situations critiques, ainsi que des qualités d'implication et d'engagement qu'ils ne trouvent pas toujours chez les autres candidats.

Sensibilisés par la réingénierie à l'exclusion et à l'insertion, plus ouverts et disponibles pour aller vers des formes d'accompagnement social, les moniteurs éducateurs interviennent au sein de structures traditionnellement occupées par des éducateurs. Ce constat est aussi à mettre en relation avec la structure territoriale de l'emploi éducatif.



Verbatim

Parmi les points positifs de nombreux sujets très divers sont cités. Ce qui apparaît le plus souvent c'est le thème du droit, des écrits professionnels, du travail en équipe : « *Le diplôme est le DEME il m'a surtout bien préparé au niveau du droit, de la psychologie mais je pense aussi les différents écrit que j'avais à faire m'ont permis de me rendre compte que les mots utilisés sont très importants et savoir relater des situations.* ».

Globalement, il ressort de ces commentaires que cette formation a été utile dans bien des domaines et que les insatisfactions portent souvent sur la durée jugée trop courte des formations comme des stages. Parmi les sujets non traités sont cités : la violence, les troubles psychiques, les addictions, la précarité.

Plusieurs remarques sur l'absence de vision globale d'une situation éducative. Plusieurs citations également pour l'autisme ou de façon plus large sur les troubles psychiques. Une remarque assez significative : « *L'acquisition de supports éducatifs de médiation a quasiment disparu des compétences des DEME ce qui paraît dommageable au regard de la pratique quotidienne. De même on constate un manque dans l'acquisition de compétences autour d'actions collectives (ex: pratique sportive ou jeux de société)* ».

En revanche la prise en charge du handicap est citée comme point fort, comme l'est : « *la prise en compte de la vie quotidienne comme support à la relation éducative* » ou encore l'accompagnement éducatif ou l'adaptabilité aux publics.

2.1.2 Le peu d'utilisation des référentiels dans la GRH

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

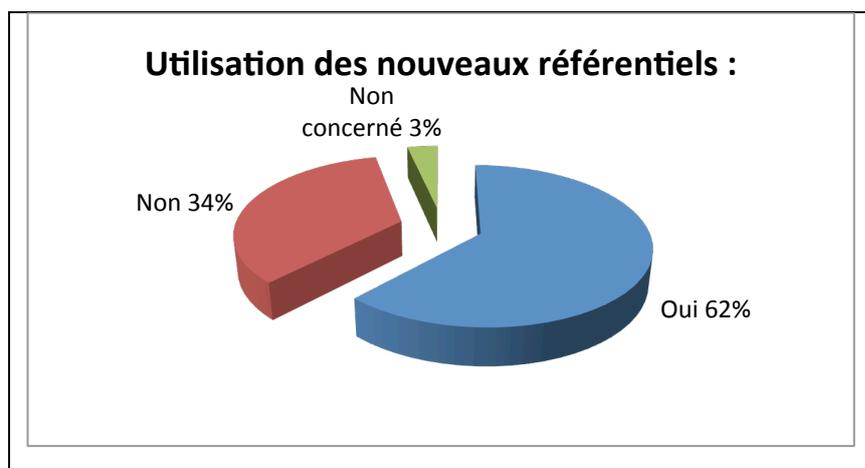
Les recrutements, les évaluations individuelles, les promotions se font sur des critères propres aux institutions qui définissent les profils, utilisent des critères d'expérience de la relation, de connaissance des publics, d'aisance, d'adaptabilité, de capacité à se situer dans la hiérarchie et dans l'institution... 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 structurer 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 réingénierie en ce, qu'avec la logique des compétences, elle a permis 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, savoirs 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.

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. 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.

Sur ce point, l'enquête Internet contredit plutôt la teneur des entretiens



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 2 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. L'ensemble garantissant la cohérence que le découpage en domaines de compétence pouvait mettre à mal.

La clarification introduite par les domaines de compétences pouvait en effet mettre en cause l'approche globale et l'acquisition du positionnement professionnel comme l'ont beaucoup souligné les formateurs dans les diplômes de niveau III. Ce risque de segmentation, de technicisation, n'apparaît à aucun moment pour les moniteurs éducateurs en raison de la valorisation des savoirs faire pratiques et opérationnels.

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 diplômes induite par la réingénierie.

Par ailleurs, l'exercice consistant à vérifier que toutes les compétences du référentiel de formation sont traitées par le projet pédagogique, est un puissant 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 Des épreuves d'admission communes.

A l'échelon régional, les établissements de formation⁷ se sont accordés sur un dispositif d'admission commun et fréquemment au-delà du DOME. Ils ont ainsi élaboré une grille d'évaluation de l'écrit, dotée d'indicateurs : syntaxe – synthèse – capacité d'analyse qui, avec l'oral leur permet d'apprécier le potentiel des candidats.

⁷ Les IRFSS de la Croix-Rouge y sont associés en fonction des relations personnelles qu'entretiennent leurs directeurs ou leurs équipes pédagogiques avec les autres écoles, compte-tenu du fait qu'elles ont choisi de ne pas adhérer à UNAFORIS

Ils regardent tout particulièrement les aptitudes de créativité, d'adaptation, d'animation, d'organisation.

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 les épreuves de sélection. L'ajout d'un exercice collectif, comme « écrire ensemble, réaliser une œuvre plastique », a parfois été mis en place pour apprécier la capacité à vivre le collectif.

2.2.2 La diversification des profils

La réingénierie, en supprimant l'exigence du baccalauréat, a ouvert l'accès à des niveaux moins élevés, mais la majorité des candidats sont post bac : bacheliers généraux ou professionnels, assortis de parcours universitaires.

Les âges des candidats de ces dernières années sont stables. Certains formateurs les trouvent plus jeunes, plus longtemps scolarisés et plus précaires sur le plan économique comme sur le plan affectif. Ils font l'objet d'orientations des cellules de reclassement, de pôle emploi et des missions locales. Mais il leur est impossible de cumuler un « petit boulot », ce qui est source d'abandons ou de mise en attente pour poursuivre la formation.

Les arrivées en provenance des bacs pros sanitaires et social, ruraux et des AMP sont relativement stables ainsi que ceux qui ont tenté les deux concours ME et ES.

La dispense de l'écrit de sélection pour les bacheliers ne permet plus aux établissements de formation d'apprécier leurs situations dans un domaine que la réingénierie a valorisé en tant que compétence. Ce qui occasionne des découvertes préoccupantes ensuite sur la maîtrise des écrits et du français dont les établissements de formation ne s'estiment pas tous comptables.

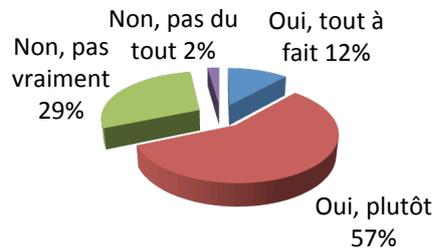
L'extension des niveaux possibles à l'entrée regroupant des niveaux inférieurs au bac avec des parcours universitaires complique l'animation des promotions et contraint les établissements de formation à des programmes adaptés, voire individuels.

Le processus de sélection apprécie, depuis 1990, les expériences et les compétences présentées par les candidats, l'appétence et la motivation professionnelle ; qualités humaines qui ne sont plus évoquées ensuite ni dans la formation, ni par la certification.

Avant la réingénierie, se présenter à l'entrée en formation de ME relevait déjà d'une stratégie pour les non bacheliers d'accès à une formation courte, qui entre dans les cadres de financement, et permet de se placer rapidement sur le marché de l'emploi, dans la perspective d'atteindre le DEES par la suite.

Cela est vrai pour les bacheliers et les universitaires alors que certains formateurs rencontrent des choix positifs de candidats souhaitant être au contact des publics plutôt que concepteur des actions éducatives.

Percevez-vous un changement dans le profil des nouveaux diplômés ?



2.2.3 Un découpage plus clair et un renforcement des connaissances

Avec les mêmes enseignements didactiques, le passage du certificat au diplôme a « tiré vers le haut » le contenu du diplôme. Volumes horaires équilibrés, programme de formation adapté : le DC4 apporte la compréhension de l'environnement qui existait déjà, mais a été mieux structuré et a contribué à modifier la posture des formateurs. Ils ne peuvent plus enseigner le droit dans la perspective d'un contrôle de connaissance, ils le font vivre dans les situations professionnelles rencontrées par les étudiants.

La première année est généralement consacrée aux DF1 et DF3, au travail sur les représentations du social et de l'éducation spécialisée, la relation à la personne et le travail en équipe, et la seconde année sur les DF2 et DF 4 : projets et partenaires.

La réingénierie a également induit un plus fort investissement sur les techniques éducatives en les modernisant « de la poterie et de la céramique à l'informatique ».

Mais elle a surchargé le diplôme en écrits et en épreuves par rapport à ce qui est attendu sur le terrain. Ce qui engendre des acquisitions qui restent visiblement trop scolaires « Tendance à réciter la loi ». Et, selon les établissements de formation, pour la progression dans la maîtrise de l'écrit, ils sont renvoyés vers les ressources externes aux établissements de formation ou se voient proposer des ateliers d'écriture pour l'organisation desquelles les formateurs puisent dans les heures dédiées à d'autres enseignements.

Le déséquilibre des volumes d'heures entre les DC1/DC2 et les DC3/DC4 est souligné par certains formateurs, mais cette répartition donne le poids nécessaire au « cœur de métier » et à la valorisation des compétences correspondantes.

L'auto évaluation, les productions d'écrits pédagogiques et les réalisations collectives, introduisent un saut qualitatif dans les programmes de formation et dans l'accès à l'autonomie des étudiants. L'organisation pédagogique qui les y conduit peut les surprendre au regard des conditions scolaires et universitaires, mais ils font là l'expérience de la responsabilité personnelle qui, dans l'exercice de leur profession, sera au cœur de leurs compétences.

2.2.4 La transversalité horizontale et verticale

Tous les établissements de formation avaient mis en place des transversalités verticales entre moniteurs-éducateurs et éducateurs spécialisés, voire avec d'autres niveaux III. En revanche, nous n'avons pas rencontré, dans l'échantillon des 25 établissements de formation auditionnés, de transversalités avec AMP, EJE ou TISF.

Dans certains cas, les transversalités verticales ME/ES existantes ont été abandonnées depuis au profit de transversalités horizontales des niveaux III.

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.

Les cours, les travaux dirigés, les exposés et l'accompagnement en petits groupes réunissant des moniteurs-éducateurs avec des ES, des ETS et des ASS sont diversement organisés par les établissements de formation et concernent :

- ❶ - Première année ES/ME quasi commune.
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 amphis avec CG – PJJ – Villes – Associations et fait office de « marché aux stages ».
- ❷ - 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 (Les ES vont plus loin dans l'élaboration de diagnostics et les concepts).
- ❸ - 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.

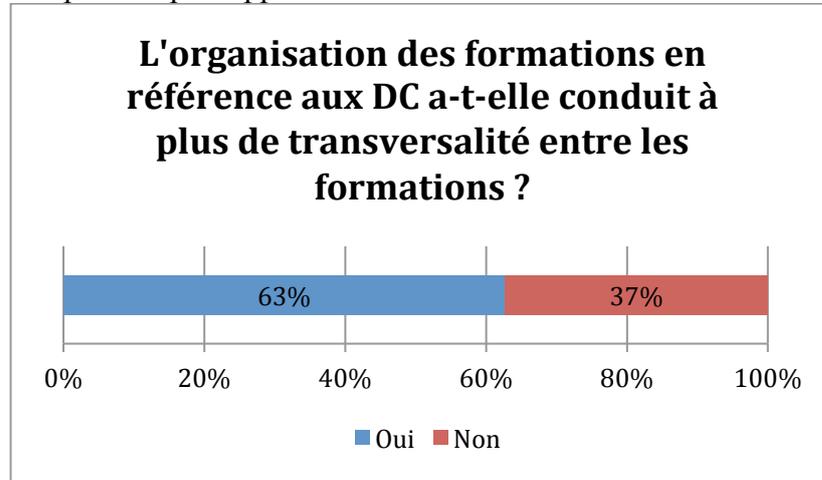
Ces organisations de la transversalité sont en fait indexées sur les caractéristiques des établissements de formation et dépendent de :

- l'existence de plusieurs filières ;
- la proximité de filières différentes dans les autres établissements de formation 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 dans l'établissement de formation.

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.

La transversalité reste en retrait pour les ME par rapport à d'autres formations, ce qui peut surprendre par rapport à la filière ES comme à celle des TISF.



2.2.5 L'individualisation possible – les allègements peu utilisés

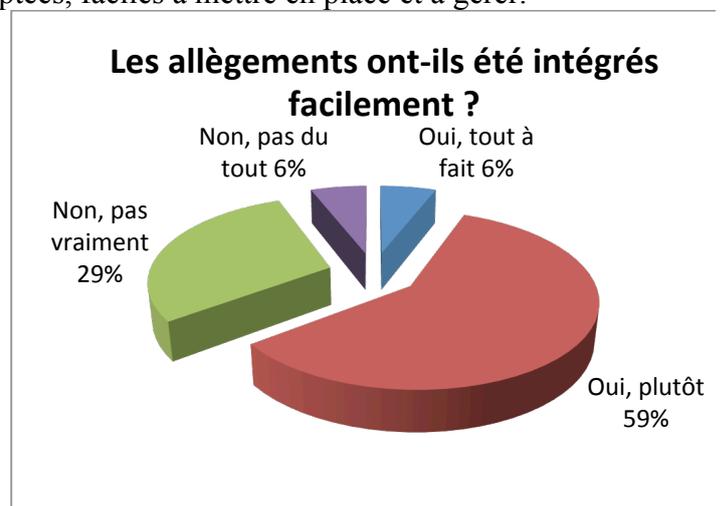
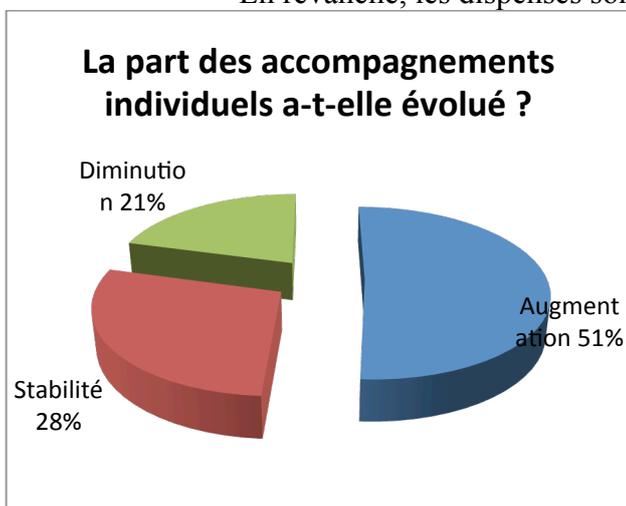
L'individualisation de la formation des moniteurs-éducateurs n'apparaît pas comme une difficulté significative dans la mesure où les occasions de personnaliser un parcours de formations sont peu nombreuses avec :

- des demandes de modularisation individuelle pour des candidats VAE qui veulent faire « un bout de la formation » avant de produire leur dossier ;
- des allègements marginaux qui ne concernent que de petits volumes d'heures ;
- des allègements pour les AMP que certains étudiants refusent de peur de ne pas y arriver ;

Tous les formateurs les présentent, mais certains dissuadent les étudiants de les utiliser et généralement ces derniers ne les réclament pas ou ne les utilisent pas de manière à bénéficier de la préparation aux épreuves et de profiter de la dynamique de la promotion ;

- la possibilité (très rare) pour des ES « en perdition » de basculer aisément vers ME.

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



2.2.6 Le développement personnel des étudiants

L'effet formation sur le développement personnel, la progression de la maturité, le contrôle des émotions, les aptitudes relationnelles n'est jamais évoqué dans les entretiens concernant les moniteurs-éducateurs. La question semble ne pas être à l'ordre du jour alors que, pour les éducateurs ou les assistants de service social, elle est très prégnante. Peut-être n'est-elle pas abordée pour marquer la différence et notamment le fait que les moniteurs-éducateurs sont attendus sur leurs capacités à organiser des activités plus qu'à jouer de leur personnalité.

Toujours est-il que les formateurs et les professionnels, intervenant dans les formations, ne soulèvent pas le silence des référentiels sur ce point.

On voit cependant apparaître des « groupes de développement personnel » lorsqu'il faut assurer une troisième année de formation après un échec.

2.2.7 L'alternance intégrative

Les stages sont bien calibrés et rythmés avec l'obligation pour les étudiants en emplois, contrats de professionnalisation ou d'apprentissage, d'un stage de découverte du milieu internat et d'un autre public.

On n'observe pas de modification fondamentale du rapport entre établissements de formation et terrains de stage alors qu'ils ont été mobilisés par les établissements de formation dans le même esprit que pour les autres diplômes avec :

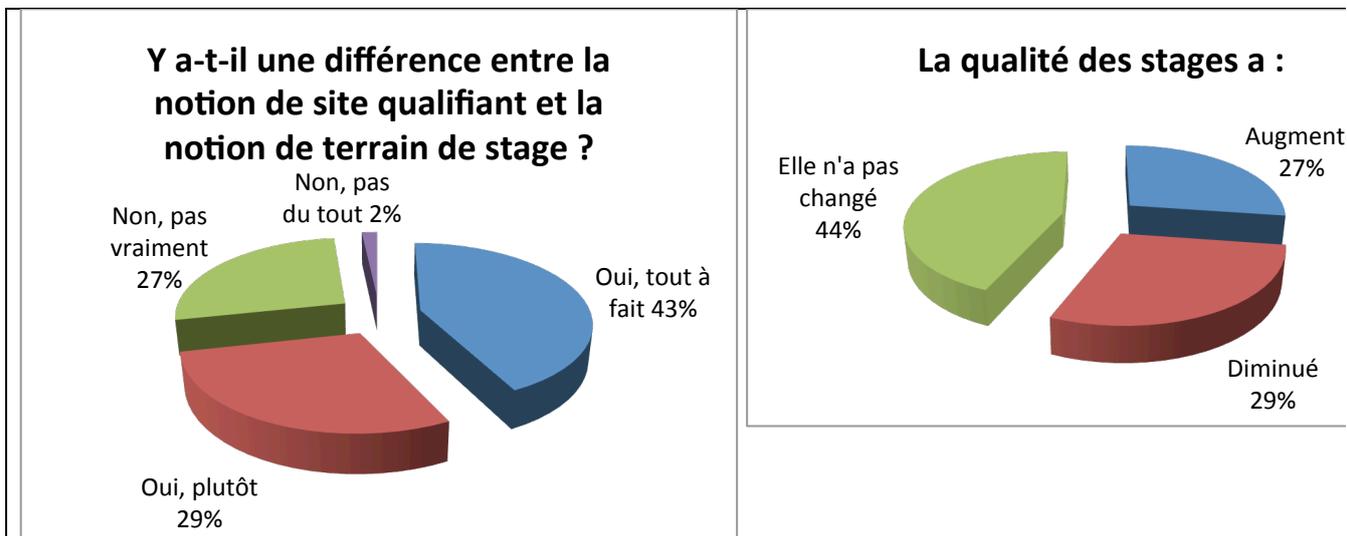
- Réunions annuelles avec les sites qualifiants pour leur appropriation de la réingénierie ;
- Réunions avec les professionnels pour organiser l'évaluation des stages, élaborer des chartes, des guides de l'accueil du stagiaire ;

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 chercher dans les établissements de formation les moyens de devenir qualifiants.

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. « Lorsque les sites ne se sont pas appropriés la réingénierie, les visites de stages se transforment en séances d'explication et de formation des référents et des tuteurs ».

Les structures qui se sont emparées du concept trouvent intérêt à ce que l'ensemble de leurs équipes contribue à la transmission et à ce que le stage ait aussi pour but 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 développer, ne résiste pas à la réalité. D'une part, l'offre de terrains « qualifiants » est limitée, en raison de la contraction de leurs moyens, de la gratification et de la précarité des étudiants qui ne leur permet pas de trop s'éloigner, d'autre part, les projets de stage s'ajustent en fonction de ce que le terrain de stage est à même d'offrir.



Comme pour les autres diplômes, la notion de site qualifiant est connue, mais la qualité des stages est loin de s'être améliorée.

Evaluation des stages.

Le référentiel de certification du diplôme de moniteur-éducateur comporte plusieurs épreuves pour lesquelles, les sites qualifiant sont impliqués.

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 visites de stage sur lesquelles les professionnels ont souvent un regard critique et demandent à former les formateurs aux visites de stage.

« Comment faire pour que les formateurs de site qualifiant puissent juger de la conscience professionnelle, de la capacité d'initiative ou de la compréhension de la vie institutionnelle ? »

Verbatim

La crainte du glissement entre les diplômés est la thématique majeure des répondants qui soulignent la nécessité de « *mieux définir les interventions de chaque travailleur social* » « *organiser les formations en tenant compte des réalités du travail social sur le terrain* » et « *différencier le DEME du DEES* ». « *il faut trouver une place pour le DEME (...). Il est extrêmement compliqué de différencier* » les ME et les ES « *sur le terrain (...). Les premiers font plutôt figure d'éducateur "low-cost"* ». Cette différenciation s'accompagne de revendications salariales car les ME, AS, ES et CESF feraient « *le même travail* ». Autre thématique sensible : il ne faut « *pas embaucher des AMP pour faire le travail de ME* ». Pour résumer, un ME recommande d' « *imposer aux établissements d'embaucher les professionnels uniquement pour les compétences relatives à leur diplôme et ne pas obliger le professionnel à outrepasser ses fonctions* » dans le seul souci de « *faire des économies* » ajoute un autre répondant.

Plusieurs professionnels regrettent que la dimension humaine soit reléguée au second plan, en particulier dans les perceptions des chefs de service et directeurs : « *remettre donc la priorité sur le bien-être des usagers et non sur la gestion matérielle et financière (même si cet aspect reste évidemment très important !) me semblerait déjà être un bon début* ». Un professionnel constate qu'un « *management de plus en plus basé sur la pression est exercé sur les salariés* ». **Sur la question de l'emploi**: certains se contentent de constater la faible employabilité du diplôme mais quelques uns proposent une analyse plus approfondie. Le secteur aurait besoin de personnel mais le manque de moyens serait un obstacle : « *le problème tourne autour de l'argent. Je travaille dans un établissement qui accueille des adultes handicapés. Cette année les équipes ont été sollicitées pour faire de la recherche de mécénat car apparemment bientôt, dans un avenir à court terme, nous n'aurons plus de subventions...* ». « *Le travail social souffre de turn-over* »

Un professionnel réclame : « *plus de ponts entre les champs d'interventions* », « *il me semble que des professionnels tels que moniteur éducateur et éducateurs spécialisés devraient avoir la possibilité d'avoir des postes dans les établissements tels que les écoles, collèges et lycées et non pas seulement dans le social ou médico-social* » propose un autre diplômé. **En lien avec la thématique précédente, quelques répondants abordent la question du stage** : un ME propose de « *réduire les temps de stage mais qu'ils soient plus variés afin que le travailleur social en devenir rencontre une plus grande diversité de champs d'action* ». D'autres demandent plus de stages ou des stages plus longs. La prise en compte des stages dans la certification devrait être plus importante pour certains professionnels : à ce titre, il est « *dommage que deux notes soient attribuées par un jury qui se base sur l'évaluation écrite des sites qualifiant (stage). Il serait plus pertinent que le site lui-même attribue les notes* ». L'implication des terrains de stage est aussi questionnée : « *Les nouveaux diplômés ont donné une place plus importante aux terrains. Il faudrait que ces terrains jouent le jeu de la formation de leur professionnels par le biais du tutorat* », on pourrait ainsi « *éviter des disparités, quelque fois importantes, lors des stages* ».

La réorganisation des diplômes est évoquée par quelques répondants qui proposent de « *réfléchir aux différences entre ME et ES pour créer une unique fonction ou mieux distinguer la singularité de ces deux professions sur le terrain* » ou, plus généralement, une « *généralisation des statuts comme en Belgique* » voire un « *diplôme unique* ».

2.3 LA CERTIFICATION⁸

La certification du diplôme de moniteur-éducateur 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 interministérielle est source de difficultés.

Les rectorats ont du mal à mobiliser les jurys professionnels que leur employeurs ne soutiennent pas, 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 DEME fait partie des diplômes les plus difficiles à organiser de plus sans logiciel informatique homogène. « On organise des choses que l'on ne comprend pas ! »

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 de moniteur-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 incompetents sur le contenu des épreuves et les modalités de notation. Leur valeur ajoutée 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, quelques semaines avant les sessions d'épreuves sont présidées par les présidents de jurys choisis au sein du corps des inspecteurs de l'éducation nationale ou des universitaires. Les DRJSCS, vice-présidentes, et les établissements de formation y sont présentes, 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 sont assez pauvres en harmonisation 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.

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.

⁸ Pour l'organisation reprise du chapitre correspondant des éducateurs spécialisés

Enfin les rectorats font état d'un accroissement significatif du 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.

2.3.1 Les taux de réussite

La réussite au diplôme de moniteur-éducateur était pour les voies directes de 91,8% en 2011 et 91,7% en 2009, première année de sortie des nouveaux diplômés. Elle s'établit à 93,8% en 2012 semblant ainsi ne pas avoir été affectée par la réingénierie.

Pour l'obtention du diplôme par la VAE, les taux sont respectivement de 50,5% et 53,8% aux mêmes années.

En comparaison, les taux de réussite des éducateurs spécialisés en voie directe ont chuté de 10 points passant de 92,6% en 2009 à 82,6% en 2011.

2.3.2 Cohérence des épreuves / formations.

Les nouvelles épreuves exigent des étudiants, la capacité de mettre en avant leurs compétences et de présenter leurs motivations, de proposer une réflexion sur les enjeux pédagogiques et sur les raisons d'agir.

Cette exigence donne de la valeur au diplôme, l'adapte, comme on l'a vu, aux besoins sociaux, politiques et institutionnels d'aujourd'hui, mais la diversité et le niveau des épreuves entre en contradiction avec les compétences opérationnelles qui suscitent sa valorisation.

Avant la réingénierie, le diplôme de moniteur-éducateur s'obtenait en passant 3 épreuves, dont un questionnaire, et la prise en compte du livret de formation qui faisait foi tout au long du parcours. Aujourd'hui, 7 épreuves et l'absence du livret de formation apparaissent trop lourdes, déséquilibrées et rendent difficiles l'harmonie entre les établissements de formation pour les épreuves en cours de formation.

Leur préparation cannibalise les productions pédagogiques qui ne sont pas directement liées aux épreuves.

DC1 = Accompagnement social et éducatif spécialisé

- Epreuve rectorat = évaluer la réflexion.

Etude de situation, note de réflexion, prise sur le premier stage et qui peut être reprise en 2^o année : un support d'épreuve pertinent.

- Epreuve en cours de formation : évaluer l'animation à partir de la grille fournie dans le livret de formation : Evaluation par les sites qualifiants et attribution

paritaire d'une note. L'évaluation est travaillée avec les terrains et, dans certains cas, plusieurs établissements de formation se sont mis d'accord pour leur formatage et leur traitement. Mais les appréciations des terrains n'arrivent pas directement aux jurys.

Par ailleurs, le référentiel indique que le jury est composé du référent professionnel et du responsable hiérarchique, (s'entend du site qualifiant), sans citer le formateur ce qui suppose que ces deux professionnels soient au fait des modalités d'évaluation et les respectent.

DC2 = Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé.

Une seule épreuve rectorat pour laquelle il manque une grille d'évaluation permettant de poser la note de manière homogène.

Seule la soutenance du dossier est notée, pas l'écrit, ce qui signifie que ce domaine de compétence, cœur de métier (300 heures) est validé par une seule note. Déséquilibre avec les DC3 et DC4 (125 heures chacun) qui sont évalués par 2 épreuves.

Cette épreuve fonctionne comme un couperet pour les étudiants mal à l'aise à l'oral.

Par ailleurs, les épreuves de ces deux domaines mesurent les mêmes compétences.

DC3 = travail en équipe pluri professionnelle.

3-1- Epreuve organisée par le rectorat sur la base d'un dossier thématique noté et soutenu à l'oral.

3-2 - Epreuve en cours de formation = Evaluation d'un stage paritairement par le référent professionnel et un formateur.

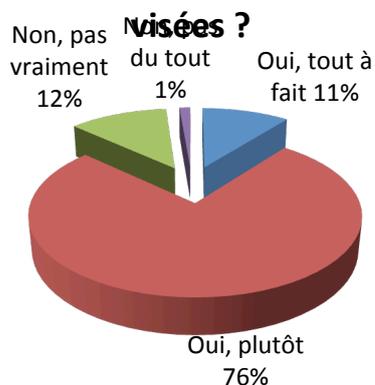
Les attendus du dossier thématique, centré sur une situation éducative rencontrée en stage dans le DC3, apparaissent comme une incongruité à certains formateurs qui considèrent que l'épreuve mesure exactement les mêmes compétences que les DC1 et le DC2. Censée mesurer l'élaboration et la transmission de l'information professionnelle, elle mesure en fait la capacité d'analyse et de problématisation.

DC4 = implication dans les dynamiques institutionnelles

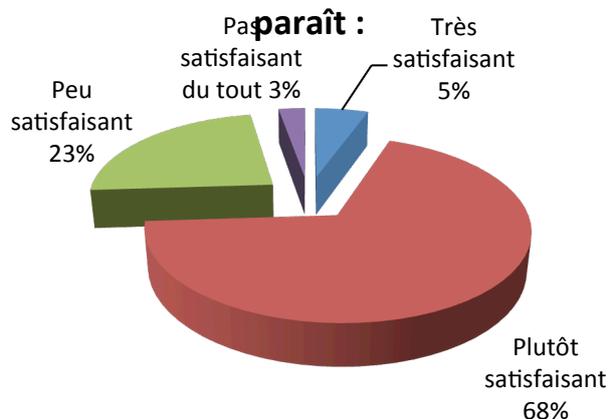
4-1 - Epreuve sur table d'1h30 organisée par le rectorat à partir d'un dossier et d'indications de travail et qui permet d'apprécier les connaissances et la capacité des candidats à se situer vis à vis des institutions.

4-2 - Epreuve en cours de formation à partir d'un écrit sur le cadre institutionnel = 1 correcteur. Dans certaines régions, plusieurs établissements de formation se sont accordés pour organiser une même épreuve.

Les épreuves de certification permettent-elles de vérifier l'acquisition des compétences visées ?



L'équilibre entre épreuves en cours de formation et épreuves finales vous paraît :



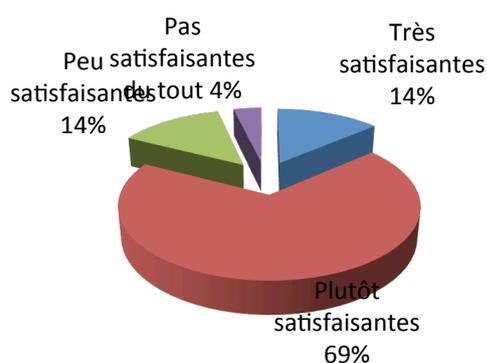
Bonnes ou très bonnes appréciations des épreuves de certification pour ce diplôme

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.

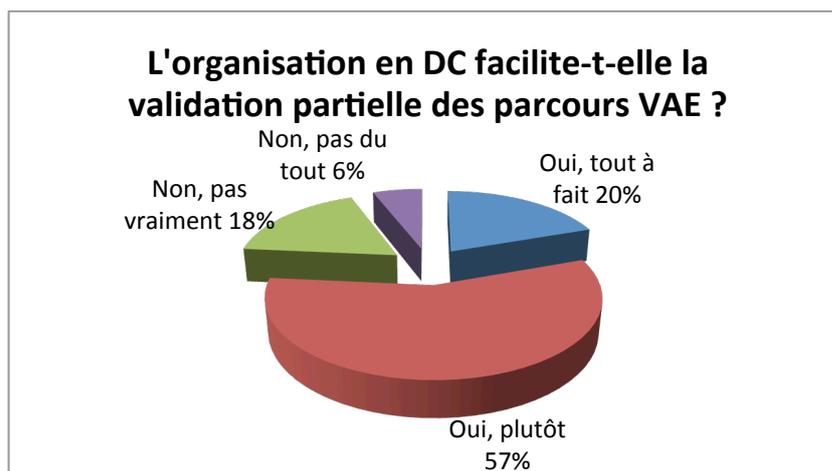
Les conditions dans lesquelles se sont déroulées les épreuves de certification vous ont paru :



VAE

L'accès au diplôme par la VAE affiche une progression qui double les candidats et les lauréats en quelques années et améliore de manière continue les taux de réussite.

Années	PRESENTÉS	VAE TOTALE	%	PARTIELLE
2008	87	35	40,2	33
2009	576	291	50,5	175
2011	1079	580	53,8	326



2.3.3 Propositions émises par les interlocuteurs

DC1 : placer l'épreuve en fin de formation pour laisser aux compétences le temps de se constituer.

DC2 : aménager un contrôle continu.

Organiser l'évaluation par les sites de manière qu'ils se prononcent sur tout le spectre du diplôme : relation à l'utilisateur, insertion dans l'équipe, évolution de l'étudiant.

DC1 et DC3 : préciser la durée des entretiens sur site et harmoniser la composition des jurys : référent + cadre hiérarchique et référent + formateur.

Alternance : alléger les visites de stages sur les sites qualifiants qui se sont approprié la réingénierie.

4 CONCLUSIONS - PRÉCONISATIONS

La réingénierie du diplôme de moniteur éducateur en a amélioré la lisibilité et a eu pour effet de valoriser le caractère opératoire des compétences qui le composent.

Ainsi les candidats s'y présentent-ils plus souvent par choix, pour la proximité du public, et pour sa capacité à faciliter l'accès au diplôme d'éducateur spécialisé que la réingénierie a organisée en passerelle.

Elle a ainsi permis de clarifier la division du travail, l'animation des équipes éducatives et contribué à restaurer l'image des fondamentaux de l'éducation spécialisée dans le « vivre avec au quotidien ». Ceci y compris dans les institutions qui choisissent l'indifférenciation des tâches entre éducateur spécialisé et moniteur-éducateur.

La souplesse introduite pour son accès permet à des publics disposant de faibles niveaux scolaires, mais d'aptitudes relationnelles d'y accéder notamment pas la voie de l'apprentissage ou de la professionnalisation.

Les compétences relatives aux médias éducatifs, à la vie quotidienne, à l'animation de la vie collective, satisfont la grande majorité des nouveaux diplômés, des employeurs et des acteurs de la formation. Mais leur caractère pragmatique soulève néanmoins quelques critiques sur leur aspect trop opérationnel au détriment de la dimension humaine du métier.

Sur ce point en effet, il conviendrait d'introduire des contenus de formation qui aient pour objectifs de mieux prendre en compte le développement personnel des étudiants.

Le processus de certification a besoin d'aménagements pour un meilleur équilibre des épreuves et il serait plus simple d'en confier la responsabilité au ministère des solidarités et de la cohésion sociale.

Comme pour les autres diplômes, le livret de formation mérite de faire partie du processus de certification, de manière à ce qu'il assouplisse la non compensation des domaines de compétence.

Enfin, dans le cadre de la réflexion sur une nouvelle architecture des diplômes de travail social et notamment la réduction de leur nombre, il convient de rechercher des solutions qui maintiennent l'entrée de candidats plus riches en aptitudes relationnelles qu'en niveau scolaire, les compétences de proximité du public et continuent à faciliter le passage vers le DEES qui se situerait au niveau II alors que le DEME resterait au niveau IV.

ANNEXES

I – LE COMITÉ DE PILOTAGE

Estelle BACHER	UNIFAF
Diane BOSSIERE	UNAFORIS (suppléante)
Hélène DOLGOROUKY	UNIOPSS
Joelle 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 – FICHE DE POSTE : EXEMPLE

Compétences :

SAVOIRS

- Connaître le projet d'établissement et s'y référer
- Connaître et respecter les dispositions légales en vigueur, concernant son champ de compétences
- Connaître et respecter les règles et procédures d'hygiène et de sécurité relatives à son activité, y compris au cours des déplacements et des transferts
- Connaître et utiliser le matériel nécessaire dans le cadre de son activité
- Concevoir et mettre en place des activités socio-éducatives liées à la vie quotidienne des personnes accueillies
- Connaître et mettre en oeuvre des techniques d'animation de groupe
- Connaître les contraintes matérielles induites par la réalisation d'activités et en assumer les aspects d'organisation pratique
- Posséder des notions de physiologie, d'anatomie, de psychopathologie, connaître les handicaps et s'y référer
- Connaître et respecter les règles de confidentialité liées à son activité

SAVOIR-FAIRE

- Rédiger un projet d'activité
- Rédiger un compte-rendu d'activité
- S'exprimer en réunion et argumenter des propos éducatifs
- Observer le comportement des personnes accueillies et adopter le comportement en réponse adéquate
- Stimuler les capacités affectives, intellectuelles, sociales et physiques des personnes accueillies
- Analyser la situation de la personne accueillie et identifier ses besoins
- Accompagner la personne accueillie dans une démarche d'amélioration de sa vie quotidienne
- Développer, organiser et animer des activités manuelles, artistiques, sportives ou intellectuelles, et des activités d'expression
- Adapter les gestes de la vie quotidienne en fonction (du degré d'autonomie) de la personne accueillie
- Expliquer simplement les règles d'une activité
- Adapter un programme en fonction des potentialités et de la progression de la personne accueillie
- Réaliser des supports méthodologiques
- Alerter en cas de détection de comportements maltraitants sur la personne accueillie
- Valoriser son expérience et ses capacités en contribuant à l'élaboration du projet de service

SAVOIR-FAIRE RELATIONNELS

- Développer une attitude empathique contribuant à l'adaptation de la prise en charge éducative
- Evaluer et respecter la "distance" nécessaire pour établir une relation de confiance et de respect mutuels
- Susciter l'adhésion des familles au projet individuel de prise en charge
- Animer un groupe d'activité
- Echanger les informations nécessaires, au sein d'une équipe pluridisciplinaire
- Respecter le rôle et les limites d'intervention des autres intervenants
- S'exprimer à l'écrit comme à l'oral, en adaptant sa communication à son interlocuteur
- S'impliquer dans le partage et la transmission de ses connaissances et son savoir-faire

- Assurer une fonction d'écoute auprès de la personne accueillie et de son entourage
- Gérer les relations dans un contexte conflictuel et/ou émotionnel fort
- Travailler et collaborer au sein d'une équipe pluridisciplinaire