

**LE ROLE DES EMOTIONS
DANS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION.
L'EXEMPLE DE LA FORMATION EN ALTERNANCE
DES MONITEURS EDUCATEURS.**

Jean-Frédéric Dumont et Christine Mias

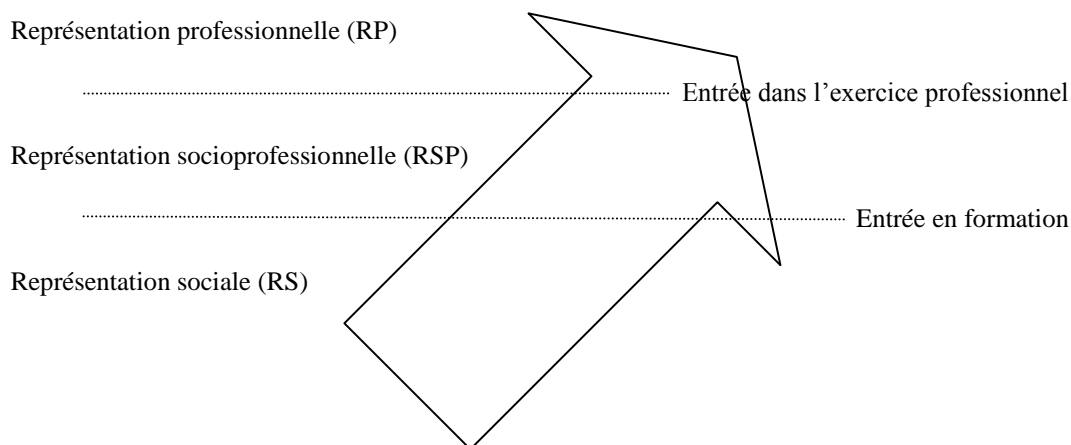
*Université de Toulouse le Mirail
Département des Sciences de l'Éducation
Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse, EA 799
5, allées Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9
jfdumont@msn.com
chmias@univ-tlse2.fr*

Mots-clés : *Éducation spécialisée, Émotion, Implication, Professionnalisation, Représentation*

Résumé. *La professionnalisation des moniteurs éducateurs peut se définir comme le passage d'une représentation sociale de l'éducation spécialisée à une représentation professionnelle de l'accompagnement éducatif. L'hypothèse générale qui sous-tend cette recherche est que les émotions, ou plutôt les accordages émotionnels auxquels procèdent les moniteurs éducateurs dans les relations éducatives au quotidien, génèrent des prises de positions qui vont leur permettre de renégocier leur implication professionnelle dans ses trois composantes (Sens – Repères – Sentiment de contrôle). Cette renégociation de l'implication nous permettra d'observer une réorganisation de la représentation sociale de l'éducation spécialisée entretenue par les stagiaires en début de formation, en une représentation professionnelle des accompagnements éducatifs, lors de l'accès au diplôme deux ans plus tard...*

La grille de lecture que nous avons adoptée concernant la professionnalisation, consiste à l'envisager comme un processus permettant aux adultes en formation, de passer progressivement d'une représentation sociale de leur futur métier à une représentation professionnelle de ce métier, via une représentation socioprofessionnelle (Bernard Fraysse, 1996). Nous assistons ainsi au passage d'une forme de connaissance naïve reposant sur un sens commun (Serge Moscovici, 1976), à une connaissance experte, informée et partagée par les professionnels d'un même secteur d'activité (Michel Bataille, 2000, Alain Piasser, 1999). En reprenant le schéma de la *flèche zonée* de Michel Bataille, (2000), nous pouvons en proposer cette modélisation :

Figure 1 – Processus de professionnalisation



Pour décrire, expliquer et comprendre cette actualisation de la représentation sociale en représentation professionnelle, nous avons mis en œuvre une recherche-action que nous avons menée longitudinalement, dans le cadre particulier de la formation des moniteurs éducateurs entre 2006 et 2008, au Centre de Formation en Travail Social de La Rouatière.

L'hypothèse générale qui sous-tend cette recherche est que les émotions, ou plutôt les accordages émotionnels auxquels procèdent les moniteurs éducateurs dans les relations éducatives au quotidien (Jean-frédéric Dumont, 2009), génèrent des prises de positions (Willem Doise, 1986) qui vont leur permettre de renégocier leur implication professionnelle (Christine Mias, 1998) dans ses trois composantes (Sens – Repères – Sentiment de contrôle). Cette renégociation de l'implication nous permettra d'observer une réorganisation de la représentation sociale de l'éducation spécialisée entretenue par les stagiaires en début de formation, en une représentation professionnelle des accompagnements éducatifs, lors de l'accès au diplôme deux ans plus tard...

Les stagiaires ont participé depuis leur place au recueil des données, en acceptant l'enregistrement de leurs paroles et de leurs discours lors de groupes d'analyse de la pratique transformés pour la circonstance en collectifs de partage professionnel des émotions (Jean-Frédéric Dumont, 2009). Leur participation à ces groupes a été menée de manière à ce qu'ils puissent être des sujets co-constructeurs de la démarche générale mais également dans le but de faciliter et renforcer leur affiliation au groupe de futurs professionnels de l'intervention éducative. Ces professionnels en construction ont toujours été étroitement associés au cheminement de la recherche, à ses résultats et à leurs retombées en termes de formation.

Trois étapes ont jalonné ce recueil de données : avant l'entrée en formation (recherche d'un idéal professionnel et de représentations sociales du métier), en cours de 1^{ère} année et en fin de 2^{ème} année (évolution de l'implication professionnelle et représentations professionnelles du métier en construction).

L'ensemble des discours recueillis a été traité avec le même logiciel d'analyse textuelle afin de pouvoir établir des comparatifs cohérents. ALCESTE est ce logiciel d'analyse textuelle qui permet ce travail sur le discours et le sens de ce discours. L'hypothèse majeure et centrale sur laquelle

reposent les algorithmes du logiciel est que [...] le locuteur, au cours de son élocution, investit des mondes successifs divers, et ces mondes, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. Par conséquent, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace des « pièces mentales » que le locuteur a successivement habitées, trace perceptible en terme de « monde lexicaux », ces mondes lexicaux renvoyant à telle ou telle manière particulière de ce locuteur de choisir à un moment de son discours un système de référence ou un autre. (Max Reinert, 1992)

1. Les moniteurs éducateurs : des professionnels du quotidien

Les moniteurs éducateurs exercent principalement sur les temps d'internat, auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes en situation de handicap, pour qui le monde n'est pas adapté et vient faire obstacle à l'expression de leurs potentialités et à leur épanouissement. Ils vont également s'impliquer auprès d'enfants et d'adolescents éprouvant des difficultés au sein de leur famille (carences éducatives ou affectives, maltraitances...), des difficultés psychosociologiques, ou présentant des troubles du comportement. Leur action se déploiera également auprès d'adultes en situation d'exclusion, de marginalité ou de grande précarité.

Les publics qu'ils rencontrent et les difficultés auxquelles ils se confrontent sont donc très divers, mais les finalités éducatives poursuivies sont pourtant toujours les mêmes : Accompagner ces enfants, adolescents et adultes, dans la construction d'un rapport au monde qui concilie développement individuel, affirmation de soi et inscription dans le lien social.

Il s'agit ni plus ni moins pour le moniteur éducateur, de développer avec ces divers publics, des relations quotidiennes, individuelles et collectives, marquées du sceau de la confiance et du respect mutuel, visant à permettre aux personnes accompagnées de se tenir seules parmi les autres. Il s'agit en un mot de socialisation.

Il leur faut vivre, dans les mêmes temps et les mêmes lieux, parfois vingt quatre heures sur vingt quatre et sept jours sur sept, avec des personnes qui entretiennent souvent un rapport au réel totalement différent de celui qui est socialement accepté et valorisé. Les moniteurs éducateurs vont donc très régulièrement faire l'expérience radicale de l'altérité, à travers des instants anodins et banals, desquels vont surgir des moments extraordinaires.

Le moniteur éducateur va devoir tirer des bords et louvoyer ainsi entre des mondes, des façons d'être et de faire, des manières d'agir et de penser que tout oppose. Il ne connaît in fine que deux ports d'attache dans lesquels il ne peut jamais faire relâche bien longtemps. D'un côté la rive de l'a-normalité, et de l'autre celle du conformisme. Entre les deux, coule le torrent impétueux de la vie quotidienne. Et tout l'art du moniteur éducateur consiste en sa capacité à établir des liaisons régulières entre ces deux mondes : une navigation où les caps sont souvent incertains, les boussoles et les sextants souvent imprécis, parfois truqués...

Des navigations s'établissent ainsi entre la demande des usagers et la commande institutionnelle, entre le normal et le pathologique, l'individu et le groupe, la singularité, l'originalité et les normes sociales dominantes...

Lorsque les stagiaires abordent cet aspect du métier qui consiste à naviguer d'un monde à l'autre en travaillant avec ce que l'on est, beaucoup plus qu'avec ce que l'on sait, lorsqu'il s'agit de décrire, de comprendre ou d'expliquer les relations de confiance qu'ils tentent d'établir avec les personnes qu'ils accompagnent, ils se réfèrent le plus souvent aux sentiments, aux émotions, à l'affect, à l'affectivité... Comment faire avec ces états affectifs qui de l'amour à la haine [...] comportent de manière intrinsèque soit le plaisir, soit la peine [...] (Bernard Rimé, 2005, p. 50), sans sombrer dans la relation fusionnelle ou le rejet ?

2. Les accordages émotionnels et les collectifs de partage professionnels des émotions

Les moniteurs éducateurs sont sans cesse conviés à s'inventer et à raconter leur histoire, dans le rapport qu'ils entretiennent à l'autre et aux normes sociales dominantes, dans l'invention et le partage d'une fiction commune. Cette rencontre ne peut advenir que dans le cadre d'une relation de confiance mutuelle, où chacun sera suffisamment assuré de lui-même et de l'autre, pour avancer cette part de soi qui le dévoile et le rend vulnérable. Il leur faut donc s'autoriser à s'émouvoir, mais aussi à être émouvant...

Outre que l'émotion se traduit dans le corps et les expressions faciales, son autre grande caractéristique par rapport aux autres états affectifs, est de trouver son origine dans une rupture de continuité chez la personne et/ou dans l'environnement (action – situation – relation – contexte), et/ou dans les relations qu'entretiennent les acteurs entre eux. Ainsi, lorsque les individus font face à des situations pour lesquelles ils ne disposent pas de structures de connaissance et notamment de représentations qui leur permettent de s'adapter sur le mode de la routine, ils doivent recourir aux émotions.

Les émotions sont in fine, les moments forts, visibles d'une relation où les acteurs sont conviés à redéfinir conjointement les modalités du vivre ensemble. Les émotions relèvent d'un processus de coordination entre les acteurs, elles alimentent la relation éducative en permettant un accordage des acteurs entre eux et en fonction du contexte... Le monde que je me représente dans ma relation à l'Autre m'émeut (me met en mouvement) et mes émotions me permettent de me représenter l'autre et le monde, l'autre dans le monde, l'autre et moi dans le monde. C'est parce que nous nous émouvons ensemble d'une fiction commune, dans un mouvement où nous tentons de vivre ensemble, en accordant nos affects et nos représentations, que nous inventons chaque jour un nouveau monde où chacun de nous a sa place... Ainsi, les émotions, pour chacun d'entre nous, représentent [...] *une façon singulière mais non individuelle de se mettre en relation avec le collectif, avec le monde, avec les autres.* [...] (Vinciane Despret, 1999). Et c'est pour cela que nous parlons d'accordages émotionnels, car ces accordages représentent la possibilité pour les moniteurs éducateurs de (re)négocier les termes et les modalités de leurs implications professionnelles dans les relations éducatives qu'ils vivent au quotidien à travers l'acceptation, l'anxiété, la colère, la culpabilité, le dégoût, l'espérance, la honte, l'intérêt, la joie, le mépris, la peur, la surprise et la tristesse...¹

Ce qui va spécifier le professionnel, c'est sa capacité à faire sortir ses représentations et ses émotions de leur dimension cachée, inconsciente, implicite. Les représentations sont en effet, des [...] *forme[s] de connaissance impliquée d'un objet complexe saisi en bloc, de l'intérieur,* (l'Autre et moi dans le monde par exemple) *dans le rapport pratique et de communication que le sujet (individuel et collectif) entretient avec lui sans nécessité d'avoir à analyser ce tout signifiant implicité.* (Michel Bataille, 2000) Il s'agit pour les stagiaires moniteurs éducateurs d'apprendre à porter un regard critique et évaluatif sur leurs pratiques, et donc sur leur implication dans la relation. Se représenter le monde, c'est s'en émouvoir, accepter d'être ému et mu par l'Autre, pour ensemble, mettre le monde en mouvement, et c'est donc s'y impliquer. Et, pour le professionnel, s'impliquer, c'est s'expliquer...

Les personnes ayant vécu des événements émotionnels manifestent [...] *un besoin parfois insatiable d'être écoutées, de parler ou de reparler [avec d'autres] de cet événement.* (Bernard Rimé, 2005, p. 85). C'est ce que Bernard Rimé nomme le *partage social de l'émotion*. Le partage social est si général que l'on peut même affirmer qu'il fait partie de l'expérience émotionnelle. Lorsqu'un épisode émotionnel a eu lieu en situation professionnelle, les collègues de travail deviennent les cibles privilégiées du partage des émotions, mêmes si les proches, et particulièrement les conjoints, restent des cibles très prisées. En revanche, on peut noter dans le partage avec les proches des émotions vécues dans le contexte professionnel, un sentiment d'incommunicabilité du ressenti, un indicible de l'éprouvé, une sorte *d'écart expérientiel* (Ibid. p.

¹ Nous avons constitué ce panel d'émotions à partir de celui de Bernard Rimé (colère, culpabilité, dégoût, honte, intérêt, joie, mépris, peur, surprise et tristesse), (2005, p. 90), en y ajoutant l'anxiété repérée par Tomkins, ainsi que l'acceptation et l'espérance mises en avant par Plutchik.

219) irréductible qui nécessitera un partage professionnel, en plus d'un simple partage social. Le partage d'une représentation professionnelle éclairant implicitement l'épisode émotionnel vécu suscite ainsi le besoin de reparler des émotions éprouvées à ses pairs et en permet le partage...

Nous définirons donc le partage professionnel des émotions, comme le partage entre pairs (par exemple entre membres d'une équipe pluri professionnelle ou entre membres d'un groupe en formation) d'épisodes émotionnels éprouvés dans le contexte d'exercice et de réalisation de la tâche et de l'activité professionnelles.

Les conditions de proximité (peu ou pas d'écart expérientiel), de confidentialité et du partage d'une certaine intimité étant réunies, faire évoluer les groupes d'analyse des pratiques tels que nous les mettions en œuvre depuis quelques années déjà, vers des collectifs de partage professionnel des émotions, fut relativement facile. Il nous suffisait en effet, de centrer ce travail d'analyse de la pratique professionnelle sur l'analyse d'un épisode émotionnel vécu dans l'exercice de la tâche et de l'activité professionnelles. L'hypothèse fondatrice de ces collectifs réside dans le fait que le partage professionnel des émotions est à même de faciliter et de renforcer un sentiment d'intégration professionnelle, d'affiliation au groupe professionnel des moniteurs éducateurs, en travaillant sur les trois dimensions de l'implication (Sens – Repères – Sentiment de contrôle) dans l'articulation théorie/pratique.

3. L'implication professionnelle

L'implication professionnelle ne devient visible et lisible dans les discours des professionnels qu'en s'intéressant à ses trois composantes structurales : le sens, les repères et le sentiment de contrôle...

3.1 Sens et finalités de l'action éducative

Sens et finalités de l'action éducative sont indissociables, dans la mesure où la finalité d'une action en révèle le sens, et réciproquement. Le sens, en tant qu'orientation, direction, destination, mais aussi en tant que signification et que sensibilité de cette action.

3.1.1 Une direction

En tant que direction, le sens donné à l'action permet au professionnel de tenir un cap dans la tourmente des relations professionnelles, de ne pas perdre de vue les objectifs qu'il poursuit, tout en rendant le chemin qui y mène identifiable, repérable, en le balisant... On pourra par exemple repérer le sens donné à une action éducative en analysant à qui s'adresse cette action : à l'auteur, en privilégiant les dimensions du désir, de la création et de l'autonomie, à l'agent en privilégiant la nécessité, la reproduction et la soumission, ou à l'acteur en mettant en avant ce qui est de l'ordre des besoins, du pragmatisme et de l'indépendance.

3.1.2 Une signification

En tant que signification, le sens de l'action éducative exprime le pourquoi de cette action. Autrement dit, le sens que donne l'éducateur à son action, apparaît, émerge dans la signification qu'attribuent à cette action les protagonistes de la relation éducative (éducateur, mais aussi usagers/bénéficiaires, membres de l'équipe pluri professionnelle, etc.).

Si le sens, en tant qu'orientation de l'action semble appartenir plus particulièrement à l'initiateur de cette action, et reste pour une large part implicite, la signification relève bien plus d'une adresse à autrui (Jean-Marie Barbier, 2000) destinée à rendre visible, à expliciter les intentions de l'initiateur de cette action. Le fait que l'action ne prenne sens que dans la négociation d'une signification commune, implique pour l'éducateur que ce qui fait sens pour lui, relève des valeurs qu'il défend.

3.1.3 Une sensibilité

Et c'est en cela que le sens donné à l'action revêt également une dimension sensible. Ainsi, ce qui fait sens pour le professionnel indique [...] *ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère, et qu'il va défendre contre des valeurs qui justement seraient différentes.* (Christine Mias, 1998)

Le sens des actions éducatives s'exprime donc dans la dimension du sensible. Une sensibilité qui est, comme nous l'avons déjà mis en évidence, un puissant vecteur de (re)négociation de son implication dans la relation.

Le sens que donne le professionnel à ses actions resterait le plus souvent dans le domaine de l'implicite, si la négociation sensible, affective et émotionnelle d'une signification commune ne venait révéler, expliciter les repères sur lesquels se fonde le sens de ces actions.

3.2 *Les repères*

Pour donner du sens à leurs actions, les professionnels ont besoin de repères sur lesquels ils puissent fonder ces actions. On pourrait penser à une absence de repères en début de formation... Il n'en est rien. Pour les stagiaires éducateurs, ces repères sont essentiellement – même s'ils ne se confondent pas totalement avec elles – constitués par les représentations sociales puis socioprofessionnelles qu'ils se font de la relation éducative. Le processus de professionnalisation tel que nous l'avons défini au début de notre intervention consiste donc à actualiser les repères qui alimentent ces représentations.

La formation vise tout naturellement l'actualisation, la transformation des repères des stagiaires afin de les faire passer d'une connaissance naïve et de sens commun à une représentation spécialiste de leur métier. Là encore les dimensions de l'affect et de l'émotion seront très présentes, dans la mesure où, confirmer ou se séparer des certitudes qui jalonnent nos implications en leur servant de repères, est naturellement générateur de plaisir ou de déplaisir et suscite plus ou moins de sentiment de contrôle...

3.3 *Le sentiment de contrôle*

Cette dernière dimension de l'implication repose sur plusieurs illusions (liberté, rationalité et responsabilité) savamment entretenues par les individus (Jean-Frédéric Dumont, 2004), et selon lesquelles les résultats de leurs actions sont la conséquence de leurs comportements antécédents. Cette illusion du contrôle et de la maîtrise de ses actions semble même être [...] *une nécessité dans le développement intra individuel [dans la mesure où] s'en remettre de manière permanente au hasard, c'est à dire avouer notre incapacité à contrôler la situation et à se laisser porter par les événements laisse un espace béant d'incertitude difficile à combler* (Christine Mias, 1998, p. 129).

Ce sentiment de contrôle de ses actions est d'autant plus nécessaire aux individus que son absence renvoie à du *désespoir acquis, une impuissance apprise, et au niveau émotionnel au désespoir ou à la dépression...* Ce que nous retiendrons principalement ici, c'est que l'illusion du contrôle autorise l'action, une action qui, si elle ne produit jamais les résultats escomptés, permet néanmoins au sujet d'établir un lien entre cette action et ses conséquences

4. **Des représentations sociales de l'éducation spécialisée aux représentations professionnelles des accompagnements éducatifs.**

Les trois temps du recueil de donnée montrent une actualisation des représentations sociales en vigueur avant la formation en représentations professionnelles, par un travail sur la mise en place des repères de l'implication professionnelle en première année, alors que la seconde année est plutôt consacrée au développement de la mise en sens et du sentiment de contrôle. Ce processus s'exprime à travers quatre classes bien différenciées, représentatives de quatre représentations sociales s'actualisant en quatre représentations professionnelles.

4.1 Avant l'entrée en formation : une représentation sociale humanitaire et compassionnelle.

La première remarque que l'on peut faire concerne l'homogénéité de la distribution d'un profil type plutôt féminin qui construit et organise la classe 1, tandis que les profils masculins sont beaucoup plus hétérogènes et se répartissent en trois classes de discours.

4.1.1 Les héroïnes naïves : Soulager la misère du monde

A l'entrée en formation, la classe 1 est plus particulièrement représentative d'un profil féminin qui motive son choix professionnel par la tristesse éprouvée pour l'Autre dans une dynamique de compassion. La représentation sociale de l'éducation spécialisée renvoie à un humanisme idéalisé dans la mesure où l'efficacité du travail éducatif n'est encore envisagée que sous l'angle de la compréhension, de la reconnaissance de la souffrance de l'Autre, et de la nécessité de lui apporter une aide. Mais rien n'émerge quant aux objectifs de cette aide, pas plus que sur le positionnement éducatif. L'éducateur est encore transparent, sans consistance, ni existence propre, exception faite de sa tristesse compassionnelle. Le sens et les repères de l'implication s'expriment dans une dimension dramaturgique et humanitaire du métier, où les finalités relèvent du *soulagement de la misère du monde*. La tristesse révèle l'insatisfaction de ne pouvoir agir, ou de ne pouvoir faire plus, et s'illustre par l'absence de sentiment de contrôle. Cette tristesse et ces regrets sont cependant fortement contrebalancés par l'espoir de pouvoir apporter une solution aux souffrances endurées par les autres, et par la surprise de se reconnaître utile et efficace.

4.1.2 Les jeunes précaires : communauté de destin et volonté de résistance à un monde injuste et hostile.

A l'entrée en formation les sujets de cette seconde classe motivent leur désir de s'impliquer dans le champ de l'éducation spécialisée par le fait d'entretenir une communauté, voire une identité de problématiques avec les personnes relevant de l'éducation spécialisée. Une proximité avec les populations prises en charge qui semble tirer la représentation du métier vers une centration sur la solidarité, dans le sens où il faut se serrer les coudes face à un monde perçu comme radicalement hostile et dangereux. En dehors de cette notion de solidarité, les sujets ne semblent pas envisager d'autres propositions qu'une identification massive à l'Autre en matière d'action éducative. Ils semblent seulement envisager que le fait de n'avoir pas à recourir à une prise en charge spécialisée, bien que se débattant dans les mêmes problématiques que les bénéficiaires de l'action sociale, leur confère une légitimité pour aider l'Autre dans ses difficultés. Mais aucun moyen d'action ou d'intervention n'apparaît en dehors de l'identification;

Ce qui domine ici c'est l'opposition véhémement à un monde hostile sans qu'aucune possibilité de changement n'apparaisse. L'éducation spécialisée est envisagée comme une possibilité de transformation sociale mais n'est encore habitée par aucun repère professionnel, et n'a d'autre sens que celui de la solidarité et de l'identification.

4.1.3 Les professionnels en quête de reconnaissance : combler les manques de l'autre

La troisième classe est plus particulièrement représentative des personnes, qui, à l'entrée en formation, occupent des fonctions éducatives dans les établissements relevant de l'éducation spécialisée, mais sans diplôme. La formation et la qualification de moniteur éducateur sont ici envisagées comme le moyen de poursuivre une carrière dans le secteur médicosocial, et donc d'améliorer sa situation, tout en bénéficiant d'une reconnaissance sociale et professionnelle plus élevée. La représentation sociale se structure autour de la notion d'aide (dans une acception orthopédique du terme), où l'action vient palier les manques de l'Autre... La culpabilité semble traduire le sentiment qu'éprouvent les acteurs de ne pas occuper des situations socio professionnelles qu'ils méritent et c'est bien cette culpabilité évoquée comme émotion se rapportant à des situations vécues où les acteurs étaient impliqués activement dans une démarche d'introspection et de remise en question d'eux-mêmes, qui traduit ce sentiment d'insatisfaction et

qui les pousse vers la formation. Quant à la joie, elle traduit des situations où les acteurs sont toujours aussi impliqués, mais où la réussite et la reconnaissance sociale sont au rendez-vous.

4.1.4 *Les professionnels en reconversion : responsabiliser et autonomiser*

La quatrième classe apparaît relativement semblable à la classe 3 mais avec toutefois des nuances importantes. L'objectif visé n'est plus la reconnaissance socioprofessionnelle mais la reconversion. Les motivations pour la formation relèvent essentiellement d'une volonté et d'une dynamique d'épanouissement et d'enrichissement personnel. C'est l'analyse de leurs parcours et une maturité affichée qui conduit les sujets de cette classe à se lancer dans l'aventure de la réorientation professionnelle. Une réorientation fondée sur une dynamique et une logique de projet. Projet que l'on retrouve dans les situations émotionnelles rapportées et qui génèrent tout autant de l'intérêt, de la joie et de l'espoir, que de l'acceptation, de l'anxiété et de la peur...

A première vue, la représentation du métier apparaît de manière assez diffuse. L'éducateur y est visible à travers les notions d'autonomie et plus précisément de définition et de gestion individuelle des parcours de vie.

La représentation du métier se centre ici sur une acception maïeutique de l'éducateur et de la personne accompagnée. Ce qui est mis en avant c'est la liberté, l'autonomie, le libre arbitre et le choix individuel tout en prenant en compte les contraintes sociales et institutionnelles.

Globalement, ce qui rassemble ces quatre expressions de la représentation, réside dans la naïveté et l'incomplétude, ce qui en fait bien une représentation sociale de l'éducation spécialisée. En revanche, l'essentiel des ingrédients nécessaires à la définition de l'identité professionnelle des moniteurs éducateurs semble disponible, même si, pour l'heure, les futurs stagiaires entretiennent pour le métier de moniteur éducateur, une vision humanitaire et compassionnelle, où les personnes à accompagner sont perçues comme des victimes à secourir. Les futurs stagiaires pensent en effet, bien souvent, avoir affaire à des personnes réclamant de l'aide, désireuses d'être secourues et accompagnées dans leurs démarches de socialisation, d'autonomie et d'indépendance... L'éducateur, par le sentiment d'une communauté de destin, développe une connaissance fine des publics, ainsi qu'une sensibilité particulière pour les difficultés qu'ils rencontrent. Dans une visée orthopédique, le moniteur éducateur est perçu comme celui qui peut soulager les souffrances et combler les manques, atténuer et compenser les effets des situations d'exclusion et de handicap, tout en engageant, dans une visée maïeutique, les *bénéficiaires* de leurs actions à exercer leur liberté de choix en étant acteurs de leurs projets, en assumant la responsabilité de leurs réussites, mais pas de leurs échecs. En filigrane, l'idée de résistance qui renvoie l'échec à une responsabilité sociale, induit la position de navigateur, de médiateur et de passeur, dans laquelle est envisagé l'éducateur, en faisant de ce dernier, un acteur de la transformation sociale naviguant entre utopie, pragmatisme, monde hostile et monde à conquérir. Le point aveugle et l'absence la plus significative résident dans le fait que les *bénéficiaires* des actions éducatives ne sont pas envisagés comme des acteurs potentiels de la transformation sociale, ce qui représente pourtant l'aboutissement de l'intervention éducative. Mais sans doute, est-il encore trop tôt pour de futurs stagiaires, pour envisager que la finalité du métier et de la profession consistent pour les éducateurs à travailler inlassablement à leur propre disparition...

4.2 *Première année de formation : La construction des repères de l'implication. De l'humanitaire et de la compassion aux naïvetés efficaces.*

La dynamique du don et de la dette était donc implicitement au cœur de cette première représentation, mais développée en sens unique, de l'éducateur vers l'Autre...

Cette représentation sociale de l'éducation spécialisée va évoluer, grâce notamment, aux accordages émotionnels générés dans les prises de positions mises en œuvre par les stagiaires. Prises de positions et accordages émotionnels qui informeront principalement la dimension des repères de l'implication professionnelle lors de cette première année.

Les repères de l'implication en construction dans les accordages émotionnels lors de la première année de formation, vont permettre aux stagiaires de faire évoluer et de transformer leur représentation du métier. Ils découvrent à travers les nuances diverses de la palette émotionnelle, que l'Autre, n'est pas seulement celui qui souffre et qu'il peut ne pas désirer recevoir l'aide si généreusement offerte. Il peut même la refuser vivement... Il leur faut donc trouver les moyens de vivre avec lui, dans le cadre d'une relation d'autorité, en élaborant une signification commune du vivre ensemble qui soit compatible avec les normes sociales dominantes... Ils y réussiront bien souvent dans des approches très empiriques, où les naïvetés se font efficaces dans la mesure où elles permettent aux moniteurs éducateurs d'offrir leur aide à l'Autre... Une aide qu'il devrait bien finir par accepter...

Au sein d'une représentation désormais socioprofessionnelle, les naïvetés efficaces, qui témoignent de la permanence et de la dimension charitable et humanitaire de l'offre relationnelle, vont conserver une place centrale au sein de cette nouvelle représentation, et vont exprimer, dans des contre-pieds parfois surprenants...

Ainsi, lorsque les stagiaires se reconnaissent dans *les héroïnes naïves*, ils se déplacent d'un implicite de soulagement de la misère du monde, vers un autre implicite centré cette fois, sur des prises de position d'une naïveté efficace pour *vivre avec* et *faire ensemble*, se repérer pour être repérant... Le dégoût qu'ils éprouvent pour des situations scatologiques et l'usure professionnelle des éducateurs titulaires, n'obère pas la joie qu'ils ressentent pour leurs réussites empiriques.

Lorsqu'ils se sentent proches des *professionnels en reconversion*, ils découvrent avec intérêt et surprise, mais aussi tristesse, que d'autres rapports au monde, radicalement différents de ceux qu'ils connaissaient jusqu'ici sont à l'œuvre. Aux objectifs affichés initialement de responsabilisation et d'autonomie, succèdent alors ceux de l'évaluation des capacités de l'autre à se conformer aux normes sociales dominantes...

Quand ils sont confrontés au manque ou même à l'absence de cohérence et de cohésion au sein de l'équipe éducative, c'est avec colère, surprise, acceptation et culpabilité et espérance qu'ils tentent d'affirmer leur autorité, dans les accompagnements au quotidien.

Si attachés à autonomiser et à responsabiliser les personnes accompagnées, c'est encore avec surprise, intérêt et tristesse, qu'ils actualiseront leur représentation en se faisant les *premiers de cordée*, montrant les chemins du possible et du souhaitable, en acceptant de représenter des *pôles identificatoires*...

Dans le même temps, ils restent les plus attachés à la dimension charitable et humanitaire de la représentation... Et lorsque les personnes accompagnées les bousculent dans cette version du monde, c'est avec anxiété, colère et culpabilité qu'ils envisagent l'actualisation de leurs prises de position... Ils entretiennent les naïvetés efficaces en se faisant *donateurs charitables*...

Quand ils se reconnaissent plutôt dans *les professionnels en quête de reconnaissance* et dans *les jeunes précaires*, ils ne mettent pas en avant d'accordages émotionnels particuliers ; les émotions ne sont certes pas absentes de leurs pratiques, mais c'est moins leurs ressentis et leurs vécus qu'ils cherchent à questionner que le sens des situations vécues. C'est l'Autre qui est questionné, par le biais de la psychopathologie notamment. Aux objectifs de communauté de destin et de résistance pour les jeunes précaires, et de combler les manques dans une approche orthopédique pour les professionnels en quête de reconnaissance, succèdent des prises de position visant à la *négociation d'une signification commune du vivre ensemble*...

Sous l'influence du dégoût, de l'anxiété, de la colère et de la peur, les *professionnels en quête de reconnaissance* et les *jeunes précaires* vont troquer leurs objectifs orthopédiques de "*combler les manques*" et de "*résistance par une communauté de destin*", contre celui, plus réaliste et pragmatique, de la nécessité de représenter l'autorité dans un cadre strict et contraignant, en se faisant représentants de l'autorité. Cet exercice de l'autorité, ils ne l'envisageront qu'au sein du travail d'équipe, perçu comme devant soutenir et étayer leurs implications, et dans la dynamique de la confrontation des points de vue par l'analyse des pratiques ; ils cherchent à devenir *des équipiers*...

Ces naïvetés efficaces vont perdurer lors de la seconde année de formation, mais à l'état de bruit résiduel, et plus dans celui de centralité structurante.

La représentation, grâce à l'activation des dimensions du sens et du sentiment de contrôle va gagner en densité et en complexité.

4.3 Deuxième année de formation : Mise en sens et sentiment de contrôle de l'implication. Des naïvetés efficaces à la relation de confiance et à la bonne distance

Campés dans des repères désormais bien affirmés, les stagiaires moniteurs éducateurs vont consacrer cette seconde année à donner du sens à leurs actions éducatives et à en développer un fort sentiment de contrôle. La représentation socio professionnelle de cette seconde année, toujours alimentée par les accordages émotionnels, est en effet plus dense et plus complexe, puisqu'en lieu et place d'un discours central, nous y trouvons une pluri centralité à trois dimensions qui s'exprime en ces termes :

Éthique et Responsabilité

Estime de soi et Respect Mutuel

Affirmation de soi et regards critiques sur son implication

Nous résumerons cette polycentrie par l'expression de bonne distance, dans la mesure où les stagiaires, désormais suffisamment assurés d'eux-mêmes et de leur métier, sont en capacité de travailler avec ce qu'ils sont, c'est-à-dire de s'affirmer dans les trois dimensions de leurs implications, tout en restant à l'écoute de l'Autre... Ils sont désormais en capacité d'effectuer les navigations périlleuses qui vont les conduire entre les rives du normal et du pathologique, de l'insertion et de l'exclusion, en ne perdant pas de vue ce qui a un prix pour eux et qui s'accorde avec les normes sociales dominantes... Cette seconde année de formation les verra en capacité de se positionner vis-à-vis d'eux-mêmes, vis-à-vis de l'Autre et du monde, avec l'Autre dans le monde...

Les jeunes précaires, les héroïnes naïves et les professionnels en quête de reconnaissance vont en effet acquérir suffisamment de maturité professionnelle pour pouvoir opérer la reliance praticien-chercheur. Les praticiens-chercheurs qu'ils sont devenus explicitent en effet, les ressentis, les affects et les émotions nombreuses et variées (Intérêt, joie, surprise, espérance, acceptation, culpabilité et tristesse) qu'ils ont versés dans les relations transférentielles et contre transférentielles. Ces questionnements sont à l'œuvre sur un plan individuel, par les techniques d'introspection et d'observation participante, mais aussi sur un plan collectif, dans le cadre de la confrontation des implications dans le travail d'équipe.

Les professionnels en reconversion, quant à eux, vont, sous le coup de la colère et de la peur, s'arc-bouter sur des repères irréductibles pour négocier une signification commune du vivre ensemble. Et c'est toujours la peur qui les engagera à tenir un cadre et un cap stricts, afin de pouvoir maintenir l'offre relationnelle. Ce n'est qu'en s'arc-boutant sur leurs valeurs et en demandant à l'autre de se déplacer, qu'ils y parviennent.

Les professionnels en quête de reconnaissance se sont confrontés par l'intérêt, la surprise et la tristesse à la difficile articulation du technique et de l'humain et vont stigmatiser les incohérences, les dysfonctionnements, voire l'absence du travail d'équipe, pour mieux en revendiquer la nécessité.

Les héroïnes naïves, devant une offre relationnelle massivement rejetée dans les termes les plus crus, après avoir accepté les contraintes d'un cadre aliénant qui permet et autorise par les accordages émotionnels liés à la joie, l'espérance, l'acceptation, l'intérêt, le dégoût, la culpabilité et l'anxiété, vont se déplacer et axer leurs actions et leurs relations sur l'exercice légitime de l'autorité.

Les jeunes précaires, enfin, devant des situations très dures qu'ils ne soupçonnaient pas lorsqu'ils s'envisageaient dans une communauté de destin avec les personnes accompagnées, vont eux aussi se déplacer considérablement sous le coup de l'intérêt, de la surprise et de la tristesse, en interrogeant d'abord la difficile articulation du technique et de l'humain, puis grâce à la surprise et la culpabilité, la question du signalement et du travail avec les familles.

Ainsi, le professionnalisme naissant donne-t-il lieu à une réelle affirmation de soi des stagiaires, qui construisent une bonne estime d'eux-mêmes sur le plan professionnel. Le regard critique qu'ils portent sur leurs implications garantit que les relations éducatives se chercheront dans une dynamique du vivre ensemble, fondée sur le respect mutuel.

Un respect mutuel qui n'entraîne cependant pas la confusion des places. Toujours soucieux d'une démarche empathique, les moniteurs éducateurs savent rester à la portée et à l'écoute des difficultés que rencontrent les personnes qu'ils accompagnent. Mais ils savent également qu'ils devront tenir un cadre strict et garder le cap, l'orientation de leurs implications pour faire acte d'autorité, dans l'affirmation d'une éthique forte.

Sans le déploiement de cette éthique, on voit mal en effet, comment les moniteurs éducateurs, soumis à des situations d'altérité radicale, où ils sont souvent humiliés, dévalorisés, victimes de violences réelles ou symboliques, pris dans des relations où les normes les plus élémentaires du lien social sont transgressées, pourraient continuer à maintenir des offres relationnelles bienveillantes qui sont la plupart du temps rejetées par les personnes qu'elles visent...

Et c'est sans doute les naïvetés efficaces, toujours présentes en arrière plan, qui empêchent le découragement et, pour un temps au moins, contiennent et endiguent l'usure professionnelle, et permettent le maintien de ces offres relationnelles.

Cette seconde année voit les moniteurs éducateurs capables de s'affirmer en tant que praticiens-chercheurs, capables de se livrer au difficile travail d'explicitations des implicites par la mise en œuvre de l'analyse des pratiques. La difficulté majeure qu'ils rencontrent alors réside dans la difficile mise en œuvre du travail d'équipe. Très idéalisé en début de formation, cette dimension du métier génère beaucoup d'émotions en seconde année de formation (anxiété, colère et tristesse). Comme en première année, les moniteurs éducateurs n'acceptent pas que ce qu'ils envisagent comme un outil de travail naturel, au service des personnes et des accompagnements, se révèle bien trop souvent dans ses incohérences, ses imperfections, ses difficultés, et bien souvent dans son absence... Par rapport à cet objet professionnel qu'est le travail d'équipe, les naïvetés efficaces contribuent fortement au maintien d'une implication active, mais semblent de peu d'utilité quant à la réactualisation des dynamiques de cohérence et de cohésion...

5. Quelques éléments de discussion

Les émotions représentent des révélateurs extrêmement efficaces des implications professionnelles. C'est bien dans ces moments sensibles où l'implication est la plus questionnée, parce que bousculée dans ses trois composantes structurales, qu'elle se livre le plus et de la façon la plus visible aux regards du chercheur. Les accordages émotionnels mettent en lumière les réorganisations qui ont lieu au sein des représentations. On note dans cette étude l'absence de deux émotions, le mépris et la honte, qui nous amène à faire l'hypothèse d'une zone muette dans la représentation (Abric, 2002).

Une organisation polycentrique de la représentation professionnelle a été mise à jour en seconde année nous incitant à poursuivre la piste défrichée par Michel Bataille et selon laquelle le système central organisant la représentation évolue en fonction des implications des sujets. Autrement dit, ce sont peut-être bien les schèmes périphériques qui donnent son sens au système central... Un système central qui n'aurait pas un sens, mais qui acquerrait des sens en fonction des contextes et notamment des accordages émotionnels.

En se transformant, la représentation transformerait également son objet puisque les experts ne parlent plus de la même chose que les novices : (d'une représentation sociale de l'éducation spécialisée à une représentation professionnelle des accompagnements éducatifs...

6. Bibliographie

- ABRIC, J.-C.** (1989) .- L'étude expérimentale des représentations sociales .- In JODELET, D. (dir.) .- Les représentations sociales .- Paris, Presses Universitaires de France
- ABRIC, J.-C.** (2001) .- L'approche structurale des représentations sociales : développements récents .- Psychologie et société, N°4
- ARDOINO, J.** (1983) .- Polysémie de l'implication .- Revue *Pour*, 1983, N°88, Toulouse, Éditions Privat
- BARBIER, J.-M.** (2000) .- Rapport établi, sens construit, signification donnée .- In BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (Ed) .- Signification, sens, formation .- Paris, Presses Universitaires de France
- BATAILLE, M.** (2000) .- Représentation, implication, implicitation : des représentations sociales aux représentations professionnelles .- In GARNIER, C. & ROUQUETTE, M.-L. (dir.) .- Représentations sociales et éducation .- Montréal, Éditions nouvelles
- BATAILLE, M.** (2002) .- Un noyau peut-il ne pas être central ? In GARNIER, C. & DOISE, W. (dir.) .- Les représentations sociales : balisage du domaine d'étude .- Montréal, Éditions Nouvelles AMS
- DUMONT, J.-F.** (2007a) .- Évolution de la formation de moniteur éducateur : individualisation des parcours et dispositifs collectifs .- Actes du 2^{ème} congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale .- Du 3 au 7 juillet 2007, Namur, Belgique
- DUMONT, J.-F.** (2007b) .- In DE ZOTTI, Ph., DUMONT, J.-F. MARTY, Ph. (2007) .- Regards croisés sur la professionnalisation. Enjeux et perspectives .- In MIAS, Ch. & LAC, M. (dir.) .- Travail social et formation : voies pour la professionnalisation .- Les dossiers des sciences de l'éducation .- N° 17/2007, Presses Universitaires du Mirail
- DUMONT, J.-F.** (2009a) .- L'émotion dans la relation éducative .- Actes du 3^{ème} congrès de l'AIFRIS, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale .- Du 21 au 24 avril 2009, Hammamet, Tunisie
- DUMONT, J.-F.** (2009c) Les émotions, vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. L'exemple des moniteurs éducateurs en formation .- Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail
- MIAS, Ch.** (1998) .- L'implication professionnelle dans le travail social .- Paris, L'Harmattan
- MIAS, CH.** (2007 à paraître) .- L'implication professionnelle : un concept transversal
- MOSCOVICI, S.** (1976).- La psychanalyse, son image, son public .- Paris, Presses Universitaires de France
- MOSCOVICI, S.** (1989).- Des représentations collectives aux représentations sociales .- In JODELET, D. (dir.) .- Les représentations sociales .- Paris, Presses Universitaires de France
- MOSCOVICI, S.** (2000) .- Entretien avec Serge MOSCOVICI : Propos recueillis par Michel BATAILLE le 30 mars 2000, à l'EHESS Paris .- In BATAILLE, M. (dir.) .- Représentations et engagements : des repères pour l'action .- Les dossiers des sciences de l'éducation, N°4/2000, Presses Universitaires du Mirail
- PIASER, A.** (1999) .- Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur .- Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail
- REINERT, M.** (2000).- La tresse du sens et la méthode "Alceste". Application aux "rêveries du promeneur solitaire" .- JADT 2000 (5^{èmes} journées internationales d'analyse statistique des données textuelles .- CNRS-ESA8085 .- Université de Saint-Quentin-En-Yvelines, France
- RIME, B.** (2005) .- Le partage social des émotions .- Paris, Presses Universitaires de France