

Les représentations professionnelles des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés à leur entrée en formation

Marie-Christine Talbot

► **To cite this version:**

Marie-Christine Talbot. Les représentations professionnelles des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés à leur entrée en formation. 2019, <http://crf.hypotheses.org/136>. hal-02454653

HAL Id: hal-02454653

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02454653>

Submitted on 24 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.





Formation
Apprentissage
Professionnalisation
Innovation

Carnets de recherche sur la formation

Les représentations professionnelles des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs et des éducateurs spécialisés à leur entrée en formation

Marie-Christine Talbot – Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels

Dans le champ du travail social, les professions d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé sont nées des courants humanistes et sociaux de la fin du 19^{ème} siècle, mobilisés autour de l'éducation, de la protection de l'enfance et des plus démunis. Au fil du temps ces professions ont défini plus précisément les contours de leur métier. Pour l'éducateur de jeunes enfants (EJE), il s'agit d'accompagner le développement de l'enfant et son épanouissement, tandis que pour l'éducateur spécialisé (ES), il s'agit de protéger, d'accompagner les enfants, les adolescents ou les adultes vulnérables afin qu'ils grandissent, trouvent une place dans la société. Ainsi les EJE et les ES tissent des liens par une relation duelle, ou collective, avec l'enfant, l'adolescent ou l'adulte. Aujourd'hui une réforme des formations préparant à ces professions laisse entrevoir une orientation vers un socle commun de connaissances, des fonctions managériales de coordination ou d'encadrement. Cette orientation propose une nouvelle dimension à ces métiers. Nous nous intéresserons aux individus s'engageant dans ces professions afin d'analyser les éléments qui les amènent aujourd'hui à choisir spécifiquement ces métiers.

Dans cette perspective, nous étudierons le processus de construction identitaire des individus en formation et plus particulièrement les représentations du métier à l'entrée en formation. Complémentairement, nous étudierons les processus de transformations identitaires de stagiaire à professionnel de l'éducation spécialisé et de la petite enfance.

Dans cet article, lié à un travail de thèse en cours, nous évoquerons les approches théoriques mobilisées, notamment associées au processus de construction identitaire professionnelle et aux représentations, puis nous présenterons la méthodologie de recherche, ainsi qu'une partie des données analysées que nous discuterons.

1. La formation des travailleurs sociaux, un enjeu de transformation du travail social

La formation des travailleurs sociaux, apparue au début du XX^{ème} siècle, s'est particulièrement développée après la Seconde Guerre mondiale. Elle a accompagné les évolutions sociétales, politiques face à l'émergence de nouvelles problématiques sociales, parallèlement au développement de l'État social. Ces professions ont pour mission de répondre aux besoins ou difficultés des personnes les plus vulnérables face aux préoccupations de nos sociétés contemporaines, telles que le vieillissement des populations, l'éducation des jeunes enfants, l'inclusion des personnes en situation de handicap, la persistance de la précarité ou encore l'accueil des populations migrantes. Les politiques sociales cherchent à répondre à ces situations, et pour cela s'appuient sur les professionnels du travail social.

Dans ce contexte de mutation, la formation des travailleurs sociaux est concernée par ces sujets, les réformes successives témoignant de l'adaptation à la réglementation européenne, aux nouvelles problématiques et formes d'intervention. En France, nous assistons depuis quelques années à l'accélération de ce processus d'ajustement, particulièrement visible depuis la fin des années 1980 (Maillard, 2017). En 2018, une nouvelle réforme était menée pour les 14 diplômes du travail social inscrits au Code de l'Action sociale et familiale (CASF). Depuis 2010, différents rapports, dont le rapport ministériel de juillet 2015 (Bourguignon, 2015), déclarent la nécessaire modernisation de l'appareil de formation, préconisant une refonte des formations.

Là où se déclinaient des métiers spécifiques aux différents champs professionnels, une nouvelle architecture doit être modélisée selon la forme de socles de connaissances communs à ces métiers. Le dessein de cette réforme est la conduite des travailleurs sociaux vers une culture commune autour d'une identité professionnelle partagée, l'adaptation des formations à la mobilité et l'évolution des pratiques professionnelles. Les établissements de formation sont chargés de les mettre en œuvre les nouveaux référentiels depuis septembre 2018.

La transformation des référentiels de formation sollicite l'ingénierie pédagogique dans l'élaboration de ce projet, dont les équipes de formation ont à se saisir. Il apparaît opportun dans ce contexte, au-delà des questions d'ingénierie, d'interroger ce qui amène ces jeunes adultes à s'orienter vers les métiers du social, afin de mettre en perspective les projections et attentes des sujets entrés en formation de travailleur social.

Il s'agit aussi, dans le cadre plus large de la thèse, de comprendre comment, tout au long de leur parcours de formation, les éducateurs de jeunes enfants et éducateurs spécialisés élaborent, transforment, négocient leur projet initial de formation. Nous étudierons ainsi le processus de construction identitaire professionnelle. La partie qui suit cherche à montrer les différentes composantes du processus de construction identitaire.

2. Le processus de construction identitaire professionnelle pendant la formation professionnelle

La construction identitaire est un processus dynamique qui articule les différentes composantes de l'identité du sujet tout au long de sa vie, à travers laquelle les autres significatifs (famille, école, travail) transmettent des éléments d'identification.

Au cours de l'enfance, le sujet incorpore les manières de penser et d'agir de son groupe d'appartenance ; il porte ainsi des identités héritées, des identités attribuées par autrui, voire assignées par son milieu d'origine ou par les groupes sociaux auxquels il appartient. Si le sujet est modelé par son histoire, il est néanmoins actif dans ce processus car il vise aussi une identité pour lui-même (Dubar, 2000) et, ou pour lui-même à destination d'autrui (Kaddouri, 2011). Ce double processus identitaire interagit et entre en mouvement avec les composantes identitaires élaborées, incorporées par l'individu. L'appropriation ou la non-appropriation de ces attributs identitaires, influent sur le sujet et la manière dont il se perçoit. L'individu, engagé dans ce processus, va développer des stratégies identitaires pour assurer une cohérence propre entre ce qu'il perçoit de lui-même et ce qu'autrui perçoit de lui. L'expérience de formation engage des formes de négociation, de transaction identitaire (Dubar, 2000). L'individu, à partir des offres identitaires qui lui sont proposées dans le cadre d'une formation, se transforme (Chouinard et Couturier, 2006).

Le processus de formation engage le sujet dans une transformation où la négociation du sujet avec lui-même est à l'œuvre. Sa rencontre avec de nouveaux environnements l'ouvre à de nouvelles relations dans lesquelles il cherche à la fois à réaliser son propre projet et le projet de soi (Kaddouri, 2002). Les différentes composantes de l'identité du sujet sont convoquées, car l'enjeu est pour lui de préserver un sentiment de continuité et de cohérence. Le processus de construction identitaire, élaboré à partir de l'identité personnelle, cognitive et émotionnelle du sujet, fait appel à des représentations sociales qu'il réinterprète pour se construire car représentations sociales et identité sociale sont étroitement liées (Cohen-Scali et Moliner, 2008). Les groupes produisent individuellement et collectivement des représentations sociales, ces dernières entraînent deux effets, tout d'abord de transformation de la réalité sociale, puis d'influence sur le processus de

transformation des sujets en formation. L'appartenance au groupe agit sur ce processus représentationnel, les représentations de l'individu étant en partie la manifestation de représentations sociales intégrées par l'individu au travers de sa socialisation, par le processus d'ancrage (Moscovici, 1997). En formation, les groupes (professionnels, formateurs ou stagiaires) ont des représentations différentes ; ainsi, au sein d'un collectif coexistent des représentations sociales différentes, qui viennent nuancer l'influence des représentations sociales collectives. En effet, chaque individu poursuit un but qui lui est propre : il rassemble, reconfigure de façon singulière les contours de sa propre identité à partir de représentations sociales à l'œuvre dans ses environnements de vie.

La motivation est une dimension qui interagit avec les représentations sociales et qui se structure à partir de déterminants externes du sujet à travers la vie familiale et sociale (Fenouillet, 2011). Toutefois des composantes individuelles interviennent pour confirmer ou transformer l'orientation. La motivation peut guider l'individu dans sa construction identitaire professionnelle. L'enjeu auquel l'individu est confronté lorsqu'il s'engage en formation est la confrontation avec une variété de milieux, de situations et d'expériences qui vont l'amener à reconsidérer sa situation. La formation par les ouvertures à de nouveaux mondes sociaux participe ainsi au processus de transformation identitaire.

Dans ce contexte, nous pouvons faire l'hypothèse que la construction identitaire des individus et les représentations sociales intégrées au cours de leur socialisation orientent le choix vers la profession d'éducateur de jeunes enfants ou d'éducateur spécialisés.

3. Une approche méthodologique ajustée à la durée de la formation

Pour étudier le processus de construction identitaire des sujets en formation, nous avons retenu la méthode longitudinale dans une approche quantitative et qualitative. Cette démarche longitudinale permet de situer les individus dans le temps : les trois années de formation en alternance, le moment où cette formation intervient dans leur vie et la génération à laquelle ils appartiennent (Dubar, 2002). La première étape quantitative, sur laquelle nous nous appuyons dans cet article, a permis de recueillir des informations à l'entrée en formation des individus.

Un questionnaire a été soumis à des jeunes en formation EJE et ES, ce questionnaire comportant sept thèmes : situation familiale des stagiaires, situation professionnelle parentale, scolarité et formation, expérience professionnelle ou bénévole, découverte de la profession, composantes de l'orientation, stage et projection professionnelle. Nous retenons dans le cadre de cet article, afin de répondre plus précisément à la question de recherche, le thème « composantes de l'orientation ». Ces éléments pourront éclairer une première partie du choix d'orientation professionnelle.

Le recueil de données a été réalisé au début de la première année de formation avec deux échantillons, composés pour l'un de 116 éducateurs de jeunes enfants et pour l'autre de 116 éducateurs spécialisés.

La démarche longitudinale permet de situer l'évolution des projets des individus dans le temps. Dans l'enquête quantitative, nous avons cherché à identifier les éléments à l'origine du choix professionnel, dont les résultats présentés ici s'appuient sur la partie composante de l'orientation. Cette partie comportait quatre sous-thèmes : représentations des métiers EJE et ES, motivations pour le métier choisi, éléments externes à l'orientation, hésitation avec un autre métier. Nous retenons deux items : les représentations du métier à l'entrée en formation et les motivations pour celui-ci. Ce premier temps correspond à un temps où les jeunes encore novices ont encore une expérience limitée de la formation. C'est un temps où l'identité professionnelle s'initie.

4. Résultats : principaux motifs du choix des métiers d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé

Représentations des EJE et des ES de leur métier à l'entrée en formation

Ce thème renvoyait à la question suivante : « Pour vous, que représente le métier d'éducateur de jeunes enfants ou pour vous que représente le métier d'éducateur spécialisé ? » Plusieurs réponses étaient proposées : la transmission des valeurs éducatives, la participation à l'éducation, le sentiment d'être utile, l'épanouissement personnel, la solidarité, l'engagement, la diversité de l'activité et autre. La consigne invitait à retenir trois propositions. Les réponses font apparaître des éléments communs aux deux professions et les éléments spécifiques.

Des éléments communs : la transmission des valeurs éducatives, le sentiment d'être utile, l'épanouissement personnel et la diversité de l'activité

Le tableau ci-dessous présente les éléments communs aux deux professions :

	EJE	ES
Transmission des valeurs	67%	59,1%
Sentiment d'être utile	39,1%	44,3%
Épanouissement personnel	44,3%	30,4%
Diversité de l'activité	33,9%	25,2%

Plus des deux tiers des EJE (67 %) et plus de la moitié des éducateurs spécialisés (59,1 %) évoquent leur attachement à la transmission des valeurs éducatives. L'attente professionnelle est forte pour les deux groupes et plus particulièrement pour les EJE. Cette représentation peut trouver son origine dans les valeurs reçues, transmises au sein de l'environnement familial ou du groupe d'appartenance amical social, transmis auparavant dans la sphère privée et sociale.

La deuxième représentation évoquée en commun est le sentiment d'être utile (EJE : 39 % ; ES : 44 %) partagée par moins de la moitié des deux cohortes. Cette réponse souligne l'importance accordée par les individus à la quête de soi. Ici le sentiment d'utilité renvoie au regard d'autrui sur soi, de soi pour autrui, mais aussi de soi pour soi et à la reconnaissance du sujet par lui-même, pour lui-même et pour autrui.

La troisième représentation évoquée est l'épanouissement personnel. Plus de deux EJE sur cinq expriment un sentiment d'épanouissement (44,3 %) contre un ES sur 3 (30,4 %). L'épanouissement personnel relève de la quête de soi unifiée et cohérente, dans le souci de la construction de soi et du plaisir d'être soi. L'écart entre les réponses peut être lié aux différences d'âge. Les EJE sont plus jeunes que les éducateurs spécialisés ; en effet, si 63 % d'entre eux sont âgés de 18 à 21 ans, cette tranche d'âge représente seulement 44 % chez les éducateurs spécialisés. À cette période le sentiment d'épanouissement personnel, la construction identitaire de soi dans ses dimensions, personnelles affectives sont mises en avant. Ces dimensions sont alors particulièrement mises en œuvre en début de formation. Chez les éducateurs spécialisés, groupe, plus âgé, l'épanouissement personnel est un élément important pour leur future situation professionnelle.

Une dernière représentation est évoquée : il s'agit de la diversité de l'activité. Pour les EJE en début de formation, la diversité des activités est un élément plus important (34 %) que chez les ES (25 %). Les stagiaires montrent ici des attentes en termes de mouvement, de dynamique. Nous pouvons ici faire l'hypothèse d'attentes de travail non routinier.

L'ensemble de ces éléments illustre le lien entre représentations du métier et motivations à s'orienter dans un certain métier. Les éléments identitaires singuliers, personnels, sont engagés dans le processus de formation et seront confrontés à la réalité du métier à travers l'expérience de stage en milieu professionnel. Ils montrent qu'un ensemble de représentations professionnelles communes existent dès l'entrée en formation.

Des représentations spécifiques à chaque métier

Le tableau ci-dessous regroupe les différentes représentations associées au métier auquel chacun des groupes interrogés se destine :

	EJE	ES
Participation à l'éducation des générations futures	59,1 %	29,6 %
Solidarité	9,6 %	42,6 %.
Engagement	27 %	50,4 %

À cette question, trois autres réponses étaient proposées : la participation à l'éducation des générations futures, la solidarité et l'engagement. Les réponses font apparaître pour chacune des populations des écarts importants.

Tout d'abord, la représentation selon laquelle le métier participe à l'éducation des générations futures est un élément partagé par plus de la moitié des EJE (59 %), tandis que pour les ES cette représentation du métier est plus rarement évoquée, ces derniers choisissent deux fois moins cet élément (30 %). Cette différence interroge la portée et le sens de la participation à l'éducation pour les deux populations. Le mot éducation peut être associé au registre de l'enfance. Il est plus facilement utilisé par les EJE pour qui les enfants sont le public privilégié. Les éducateurs spécialisés travaillent quant à eux auprès de populations de différentes tranches d'âge et la participation à l'éducation peut être perçue comme un des aspects de leur activité parmi d'autres.

Une minorité d'EJE (10 %) identifie la solidarité comme représentation pour intégrer le métier tandis que les ES choisissent cette réponse pour presque la moitié d'entre eux (43 %). Ce résultat montre une représentation du métier d'ES très fortement associée à la solidarité. La solidarité pourrait être un élément, une finalité ou une valeur, déterminant de l'identité professionnelle. Ici nous pouvons interroger l'origine de cette forte présence pour les sujets. La solidarité peut trouver son origine dans les identités héritées ou encore revendiquées. Elle peut être perçue comme un élément déterminant de l'identité professionnelle dans laquelle le sujet se reconnaît et souhaite être reconnu. Cela questionne la représentation sociale du métier dans lequel les stagiaires s'engagent par le prisme des représentations individuelles du sujet.

L'engagement, proposé comme élément de la représentation sociale de ce métier, est peu évoqué par les EJE (27 %). Pour les ES, l'engagement est pour la moitié d'entre eux un item déterminant (50 %). Si l'écart est moins important que pour l'item solidarité, il indique des représentations professionnelles selon des référents différents. L'engagement ouvre une dimension sur le registre d'un soi impliqué, le sujet projette une vision du métier au-delà de l'activité elle-même, comme une image idéale de soi dans le futur. Le choix de cet item renforce une forme de reconnaissance de soi dans cette perception du métier. L'engagement peut être perçu comme une dimension inhérente au métier lui-même ou une composante nécessaire pour que le sujet s'engage selon ses propres objectifs et de ses composantes identitaires.

5. Motivations à l'entrée en formation pour le métier d'ES ou d'EJE

Une autre des questions posées était : « Quelles sont vos motivations pour le métier d'éducateur de jeunes enfants /ou quelles sont vos motivations pour le métier d'éducateur spécialisé ? » Les personnes interrogées pouvaient répondre à partir de sept propositions : la relation avec les publics, le travail d'équipe, le développement des compétences, le contact avec les familles, l'autonomie dans le travail, la diversité des lieux de travail, la sécurité de l'emploi.

Des éléments communs : la relation avec les publics, le travail d'équipe, le développement des compétences et la diversité des structures

Dans le tableau ci-dessous sont présentés les quatre items ayant reçu des réponses très proches :

	EJE	ES
Relation avec le public	96,6 %	98,3 %
Travail d'équipe	50,9 %	59,1 %
Diversité des lieux de travail	46.6 %	64.3 %
Développement des compétences	25 %	21,7 %

La relation avec les usagers est plébiscitée par les stagiaires EJE et ES ; cette proposition produit un résultat quasi identique (EJE 96.6 % ; ES 98.3 %). L'intérêt porté aux usagers est unanime dans les deux populations et apparaît comme une motivation centrale de choix du métier. Ce centrage autour du public est un point qui mérite d'être approfondi aujourd'hui car ces métiers s'organisent au-delà du public autour des questions managériales ou de coordination d'équipe.

La deuxième motivation partagée est celle du travail d'équipe. La majorité des EJE est motivée par le travail en équipe (51 %) comme les ES (59 %). Cette motivation peut être associée aux représentations sociales véhiculées par ces métiers et par l'attente des stagiaires autour de cette forme de travail collectif.

La troisième motivation évoquée en commun pour un quart environ de chaque population est le développement des compétences, la proportion des réponses étant quasiment identique. Développer ses compétences peut être une motivation de l'entrée en formation. Toutefois elle apparaît comme une motivation secondaire.

Une quatrième motivation est la diversité des lieux de travail. Celle-ci apparaît comme partagée par une partie des EJE (46.6 %) et une grande majorité des ES (64.3 %). Malgré un écart important elle est commune aux deux formations, la diversité des lieux de travail étant centrale pour eux. Il s'agit peut-être aussi d'une aspiration professionnelle, car les stagiaires jeunes, dans leur projet professionnel, peuvent être motivés par cette variété de lieux de travail. La diversité des structures, offre une ouverture, permet au sein d'une carrière d'évoluer

Un élément contrasté : les relations avec les familles

Les réponses à cet item sont particulièrement contrastées : la motivation très saillante est pour trois EJE sur cinq (60 %) le contact avec les familles. C'est une motivation essentielle, alors que seulement un ES sur quatre choisit ce thème (28 %). Pour les EJE, la question de la famille est liée à la préoccupation de la petite enfance et du lien « naturel » entre enfance et famille. En effet, dans les modes d'accueil du jeune enfant, la présence du parent est inhérente à l'accueil de l'enfant, par le lien qui le relie à son parent. Les ES ont à faire aux familles, aux adultes dont les difficultés ne sont pas traitées uniquement par le prisme de la famille. Les établissements où ils travaillent accueillent plus rarement l'enfant et ses parents.

Discussion

Dans ce contexte de réforme des formations sociales, l'un des objectifs est de créer une culture commune aux travailleurs sociaux. Au regard des premiers résultats, des éléments sont communs aux deux groupes concernant leurs attentes professionnelles et sont présents dès l'entrée en formation. Ces résultats mettent en lumière des représentations partagées par les EJE et les ES : la transmission des valeurs, le sentiment d'être utile, l'épanouissement personnel, ou encore la diversité de l'activité. Il en est de même pour les motifs conduisant au choix du métier : les relations avec le public, le travail d'équipe, la diversité des lieux de travail sont retenus par les deux populations.

Ces résultats permettent d'identifier les principaux éléments concourant à l'orientation vers les métiers d'EJE et d'ES. Leur choix de formation s'appuie plus particulièrement sur un élément identitaire commun aux métiers du travail social à savoir *la relation à autrui*. Ces deux groupes présentent des similitudes quant à l'intérêt porté aux publics auprès desquels ils se destinent. Les deux groupes déclarent quasiment à l'unanimité cette relation à autrui comme l'élément essentiel de ces métiers, forme de représentation *de Soi pour Soi* (Kaddouri, 2002). Cela peut apparaître à ce stade comme une représentation identitaire partagée.

Si nous trouvons des points communs, il existe toutefois d'autres éléments qui différencient ces deux groupes, à commencer par l'âge et le sexe. En effet, les EJE sont très majoritairement représentés par des jeunes femmes, ces dernières étant fortement représentées dans le secteur de la petite enfance (Dubechot, 2010). Les ES sont un groupe plus âgé, composé de plus d'un quart d'hommes. Cela vient mettre en exergue la question du genre dans les métiers de la petite enfance et ceux de l'éducation spécialisée. Les représentations sociales des rôles féminins et masculins, malgré une évolution des pratiques sociales, semblent perdurer dans l'espace social (Moliner, 2001). Au cours de la formation cette question sera réinterrogée par les individus confrontés à leur identité héritée, à celle qui leur est attribuée. Cette assignation peut être un élément d'interrogation du projet professionnel, mis en perspective avec le projet de soi, les nouvelles expériences jouant le rôle de révélateur d'une dimension professionnelle particulière.

Un autre élément semble différencier les deux groupes. À la question de la représentation du métier choisi à l'entrée en formation, les réponses apportées laissent entrevoir pour les EJE une centration sur la dimension éducative alors que les ES choisissent les valeurs de solidarité et d'engagement. Deux postures apparaissent. L'une est centrée sur *l'activité éducative*. Les éducateurs de jeunes enfants sont en effet appelés à participer précocement au processus éducatif de l'enfant. Les ES déclarent une autre posture, davantage centrée sur *la justice sociale* et l'engagement, mettant alors en avant une dimension plus militante.

L'enjeu de cette recherche vise à suivre au cours de la formation la transformation identitaire des individus, en interaction avec de nouveaux environnements professionnels, la stabilité ou la mobilité des représentations professionnelles. L'âge, l'expérience des stagiaires, leur appartenance sociale et l'influence des différentes expériences de formation sur la construction identitaire seront des éléments interrogés au fil du processus de formation.

Dans la prochaine étape il s'agira d'analyser la manière dont les sujets, engagés dans le processus de professionnalisation, sont confrontés à un remaniement identitaire personnel et professionnel. Un autre objectif est également de cerner comment les nouveaux environnements de la formation participent à la construction identitaire et agissent sur les représentations des individus.

Les différents éléments que nous avons présentés engagent les sujets vers ces professions. S'ils sont à l'origine de l'orientation initiale, les environnements nouveaux seront-ils les déclencheurs d'une transformation du projet professionnel support à la construction de soi à travers un projet professionnel pour soi (Bourgeois, 2006) ? Les réponses à cette question devraient permettre d'éclairer le rôle des activités durant la formation et notamment durant les stages, sur la construction des identités professionnelles de ces deux populations d'éducateurs.

Bibliographie

- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (65-120). Paris, L'Harmattan.
- Bourguignon, B. (2015). Reconnaître le travail social. Mission de concertation relative aux États généraux du travail social. Paris, Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes.
- Chouinard, I. & Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social. *NPS échos et débats*, 19(1), 176-182.
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482.
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (5^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2002) L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, 44, 42-49.
- Dubéchet, P. (2010). Travail social et parité ? Regard statistique... In A. Olivier (Ed.), *Sexe, genre et travail social* (69-88). Paris : L'Harmattan.
- Fenuillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, 4, 31-47.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Maillard, F. (2017). La refondation des diplômes dans une visée professionnalisante : un nouveau leitmotiv des politiques publiques. In Y. Molina & G. Monceau (Eds.), *Les Formations du secteur social aujourd'hui, transformations et diversifications* (29-37). Rennes : Presses de l'EHESP.

Pour citer cet article

TALBOT Marie-Christine. « Les représentations professionnelles des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés à leur entrée en formation » [en ligne], avr. 2019 <<https://crf.hypotheses.org/328>>



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par hypotheses.org (ISSN : 2679-4985).