

The background of the cover is an abstract painting with vibrant colors and expressive brushstrokes. The colors include red, orange, yellow, green, black, and blue. The brushstrokes are thick and layered, creating a sense of depth and movement. The overall composition is dynamic and energetic.

Préface de D^r Jocelyn Lindsay

Sous la direction
de Louise Carignan
et Marc Fourdrignier

**PRATIQUES RÉFLEXIVES
ET RÉFÉRENTIELS
DE COMPÉTENCES DANS
LES FORMATIONS SOCIALES**

**PRATIQUES RÉFLEXIVES
ET RÉFÉRENTIELS
DE COMPÉTENCES DANS
LES FORMATIONS SOCIALES**

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

PRATIQUES RÉFLEXIVES ET RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES DANS LES FORMATIONS SOCIALES

Sous la direction
de Louise Carignan
et Marc Fourdrignier



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations
sociales

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7606-3875-7

1. Service social – Étude et enseignement. 2. Analyse des pratiques
professionnelles. 3. Référentiels (Éducation). I. Carignan, Louise.

II. Fourdrignier, Marc.

HV11.P72 2013

361.3072

C2013-941230-1

Les Presses de l'Université du Québec
reconnait l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Vincent Hanrion

Image de couverture

Hugues Roy,

Les aventures de sans titre,

lapeinturedehugues.over-blog.com

Mise en pages

Interscript

Dépôt légal : 4^e trimestre 2013

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

PRÉFACE

Jocelyn Lindsay, Ph. D., professeur émérite – *Université Laval*

D'entrée de jeu, la mise en relation de l'approche par compétence et de la pratique réflexive me fait penser à un vieux couple qui ne s'est pas choisi, dont l'union a été arrangée et dont l'environnement souhaite fortement le maintien de la relation. Je reviendrai sur cette vie de couple...

En soi, l'identification des compétences en travail social n'est pas une idée nouvelle, on en parlait déjà au début des années 1980. Également, le débat sur ce qui est nécessaire pour exercer une profession n'est pas un virage particulier au travail social, il traverse au contraire les disciplines professionnelles orientées vers l'action. Mais, comme le montre bien cet ouvrage, le travail social, dans sa quête continue d'identité et sa nécessaire défense de sa place dans le large champ contesté du social, apporte une coloration particulière.

De fait, cette vision contrastée de l'approche par compétence et de la pratique réflexive n'est pas fortuite, la nature de l'une étant mieux explicitée par la comparaison avec l'autre. Déjà, Adams, Dominelli et Payne (2002), au tournant du siècle, en Angleterre, nous avaient montré la nécessité d'un tel rapprochement de ces deux notions pour que l'une complète les limites de l'autre. En 2011, un numéro spécial de la *Revue canadienne en service social* montrait aussi l'acuité et l'actualité de ce débat. Dans cette perspective, le présent livre est un complément indispensable : il démontre la continuité de la réflexion des deux côtés de l'Atlantique, dans des pratiques et des formations qui, malgré leur hétérogénéité, se réfèrent au travail social dans leur contexte spécifique. Procéder à une synthèse de la réflexion du côté du travail social francophone apporte aussi une contribution originale.

J'éviterai ici d'entrer dans le contenu du débat car les différents auteurs, chacun à leur façon et à partir de leur expérience de la pratique et de l'enseignement, le font avec clarté et précision. Et, faut-il le dire, les angles de prise pour la discussion ne manquent pas, qu'il s'agisse des assises théoriques, des résultats de recherche sous-jacents, de la clarification conceptuelle, des valeurs impliquées, de la présence d'une pensée critique, de la vision d'une évaluation sociale et de sa relation à l'intervention subséquente, de la mesure et de la portée de la performance.

Quand on regarde sur un certain nombre d'années comment se produisent les développements théoriques par lesquels on souhaite améliorer substantiellement les pratiques, on perçoit un souhait de développements linéaires, rapides et spectaculaires ; mais la réalité nous ramène plus souvent qu'autrement à des développements circulaires, lents et discrets. Également, si des périodes sont fructueuses en termes d'innovation et

de créativité, d'autres moments sont aussi indispensables pour synthétiser, pour séparer le bon blé de l'ivraie. Et pour la question qui nous intéresse, on voit bien qu'il s'agit d'un « feuilleton » dont le dénouement ne sera pas hâtif et que d'autre part, ce livre constitue un de ces moments d'arrêt nécessaires – arrêt qui, j'en suis persuadé, sera suivi de part et d'autre de développements substantiels.

Car le point d'arrivée que constitue la parution de ce livre est aussi un point de départ pour approfondir d'importants enjeux et qu'il suffise ici d'en énumérer trois. D'abord, comment comprenons-nous la complexité du travail social et son rôle dans la société : une aide aux individus à s'ajuster à la société ? un appui aux individus et aux communautés pour assurer leur croissance et leur pouvoir sur leur environnement ? un changement plus fondamental des structures sociales à l'origine des problèmes individuels ? En deuxième lieu, les visions de la pratique vont interpeller les programmes de formation, entraînant une remise en cause des apprentissages attendus à différents moments d'une carrière, des contenus enseignés, de la pédagogie, de l'évaluation des résultats de la formation, voire du contrôle de la qualité des programmes. Enfin, il faut constater des enjeux de légitimité et de pouvoir : ainsi, une conception de la pratique et de la formation fondée sur l'acquisition des compétences a pu se faire, dans les différents pays, à l'instigation de différents acteurs, qu'il s'agisse des gouvernements et des services sociaux publics, des organismes de surveillance de la pratique et des associations ou ordres professionnels, et même des maisons d'enseignement et des commissions d'agrément.

Mettant en évidence des préoccupations bien actuelles, ce livre qui appréhende des réalités complexes du travail social intéressera praticiens, formateurs et étudiants à différents cycles de formation. La variété d'opinions qu'il exploite le dessert bien, plutôt qu'une supposée unanimité ; ce livre est un état des lieux honnête, une source d'inspiration pour appuyer une réflexion. Il faut féliciter les personnes qui ont assumé la coordination de la préparation de ce livre pour s'être assuré la collaboration d'un groupe d'auteurs diversifiés, pour en avoir fait un ouvrage équilibré, pour apporter cette contribution remarquable au travail social francophone.

Mais permettez-moi de revenir, pour terminer, à ce couple particulier que j'avais identifié au départ. Il me fait penser à cette analogie que se plaisait à raconter un de mes anciens professeurs en matière de consultation conjugale. Le couple, disait-il, est un peu comme deux porcs-épics par un temps d'automne : s'ils sont trop près, ils manquent de confort car ils se blessent de leurs piquants ; s'ils sont trop loin, ils manquent également de confort car ils ont froid. Pouvons-nous trouver, pour l'acquisition des compétences et les pratiques réflexives, une distance, et peut-être même une réciprocité, qui soit adéquate ? Et à laquelle collaboreront tous ceux qui ont souhaité leur union et contribuent à son maintien ?

RÉFÉRENCES

- › Adams, R., L. Dominelli et M. Payne (2002). *Social Work – Themes, Issues and Critical Debates*. New York, Palgrave.
- › Dossier « Compétences » de la *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 277-298.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	vii
<i>Jocelyn Lindsay</i>	
INTRODUCTION	1
<i>Louise Carignan et Marc Fourdrignier</i>	
CHAPITRE 1	
Référentiels de compétences et pratique réflexive : une injonction paradoxale pour les formations du travail social?	9
<i>Marc Fourdrignier</i>	
1. Une injonction paradoxale	10
1.1. <i>La multiplication des référentiels</i>	10
1.2. <i>L'alternance intégrative au sein de sites qualifiants</i>	13
1.3. <i>Des points sensibles aux paradoxes</i>	14
2. Référentiels de compétences et modèles de professionnalisation	15
2.1. <i>Les référentiels de compétences</i>	15
2.2. <i>Des modèles de professionnalisation</i>	17
2.3. <i>Référentiels et professionnalisation</i>	18
3. Les enjeux et les risques	19
3.1. <i>Des principes discutables?</i>	20
3.2. <i>Des pratiques à analyser et à modifier?</i>	21
Conclusion	24
Références	25

CHAPITRE 2

La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles
avec les référentiels de compétences? 27

Louise Carignan

- 1. Les prémisses de la pensée scientifique:
de la philosophie à la modernité 29
 - 1.1. *L'esprit scientifique* 29
 - 1.2. *La pensée* 31
 - 1.3. *La pensée et l'analyse critique* 31
- 2. La pratique sociale 34
 - 2.1. *Le pragmatisme et l'épistémologie de la pratique* 34
 - 2.2. *La pratique réflexive* 35
 - 2.3. *La contribution de la formation dans le développement
de la pratique réflexive* 37
- 3. L'écart entre pratique réflexive et référentiel de compétences 38
 - 3.1. *L'approche socioconstructiviste* 38
 - 3.2. *Les référentiels de compétences* 39
 - 3.3. *Regards critiques sur les référentiels de compétences* ... 41
 - 3.4. *L'éthique: une dimension transversale*..... 42
- Conclusion 43
- Références..... 45

CHAPITRE 3

Raison instrumentale, réflexivité et horizons de sens:
une problématisation philosophique des référentiels du social 49

Carine Dierckx

- 1. Les référentiels du travail social: tensions et malaises..... 51
- 2. Des malaises plus profonds? L'éclairage de Charles Taylor 53
 - 2.1. *La menace de domination par la raison instrumentale:
un malaise au cœur de la modernité*..... 53
 - 2.2. *Des tendances lourdes, des contraintes fortes*..... 54
 - 2.3. *L'oubli des sources morales, des horizons de sens* 55
- 3. D'indispensables horizons..... 56
 - 3.1. *Différents horizons de sens dans notre culture,
des cadres problématiques* 57
 - 3.2. *Donner du sens à la raison instrumentale*..... 58

4. Des référentiels construits différemment: deux exemples.....	61
Conclusion	63
Références.....	65
CHAPITRE 4	
Le référentiel professionnel, un outil politique pour la professionnalisation...	67
<i>Yvette Molina</i>	
1. Référentiel professionnel et professionnalisation.....	68
1.1. <i>La dimension politique de la professionnalisation</i>	68
2. Le référentiel entre culture et socialisation professionnelles	70
2.1. <i>La culture professionnelle d'un groupe et rôle du référentiel</i>	70
2.2. <i>Socialisation professionnelle et construction identitaire</i> ...	71
3. Le référentiel professionnel des assistants sociaux en France....	72
3.1. <i>Institutionnalisation et régulation de la profession</i>	72
3.2. <i>Les usages des référentiels dans le cadre de l'alternance</i>	74
Conclusion	79
Références.....	80
CHAPITRE 5	
Acteur ou exécutant, un référentiel de compétences: pour quel type de pratique d'intervention sociale?	83
<i>Marc Jean</i>	
1. Un intervenant en travail social comme praticien réflexif: l'autorégulation.....	84
2. S'autoréguler pour devenir plus efficace, autonome, conscient: la perspective éthique.....	86
3. S'autoréguler dans une perspective éthique: la recherche d'un but commun	88
4. Autorégulation et perspective éthique: quel professionnalisme recherché?	89
Conclusion	93
Références.....	95

CHAPITRE 6

Situations professionnelles et référentiels de formation 97

Joëlle Libois et Françoise Tschopp

1. De l'agir accompagné à l'agir expert 99
 2. Étrange disparité entre le traitement des pratiques et celui des discours 100
 3. Activité productive et activité constructive 103
 4. Activité et apprentissage 104
 5. Référentiels métier et référentiels de formation 105
 6. Délicate articulation entre compétence et savoir-faire 107
 7. Concept de compétence et contextualité de l'agir 108
 8. Des hésitations nécessaires à la coconstruction de l'activité 110
 9. Le flou et l'imprévisible constitutifs des référentiels 111
- Conclusion 112
- Références 114

CHAPITRE 7

Référentiels de compétences et formation en travail social au Québec 117

Daniel Turcotte

1. À propos des compétences 119
 2. Quelques enjeux de la formation axée sur l'acquisition de compétences 120
 3. Les compétences en travail social 122
 4. Critiques et défis de la formation axée sur les compétences 125
- Conclusion 130
- Références 131

CHAPITRE 8

Entre référentiels de compétences et démarche clinique, la formation des travailleurs sociaux au cœur d'un processus réflexif 137

Patricia Vallet

1. L'arrivée des référentiels de compétences : quels enjeux? 138
 - 1.1. Les textes de référence 139
 - 1.2. Les centres de formation 139

1.3. <i>Les sites qualifiants</i>	140
1.4. <i>Les agents certificateurs</i>	141
2. La logique des compétences et ses effets.....	141
3. La formation comme processus de transformation subjective....	143
3.1. <i>Quelle clinique?</i>	143
3.2. <i>Quelle éthique?</i>	145
4. Quelle démarche réflexive?.....	147
Conclusion	150
Références.....	151
CONCLUSION	153
<i>Marc Fourdrignier et Louise Carignan</i>	
POSTFACE	161
<i>Richard Wittorski</i>	
NOTICES BIOGRAPHIQUES	165

INTRODUCTION

Louise Carignan, Ph. D., t.s., et Marc Fourdrignier, Ph. D.

Depuis les années 1980, il y a eu une succession de crises sociales et politiques qui entraînent l'effritement de l'État-providence et la transformation des modes de gouvernance. La réingénierie de l'État ou encore la nouvelle gestion publique entraîne, incontestablement, de nouvelles figures professionnelles et un nouveau type de professionnalité ainsi que de posture s'appuyant sur une vulgate sociologique, interactionniste et pragmatique encore mal maîtrisée. Cette nouvelle gestion publique exacerbe les compétences professionnelles, privilégiant l'immédiateté de la réponse et les interventions à court terme, l'interprétation de la demande sociale et la définition des problèmes dans sa forme la plus simple possible, pour répondre de façon la plus efficiente possible aussi aux moindres coûts. Les professionnels doivent être en mesure d'avoir une pratique réflexive, être capables de réfléchir dans et sur leurs actions professionnelles pour réduire l'encadrement et maximiser l'efficacité de la prestation de services. La réflexivité de l'intervention encadrée par une éthique collective éprouvée devient un défi pour les milieux de pratique ainsi que pour les milieux de formation.

La pratique réflexive demeure une préoccupation majeure pour les milieux de formation en travail social, en éducation, en sciences infirmières et dans les autres disciplines connexes pour comprendre les problématiques des personnes et la complexité des transformations sociales et politiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces transformations remodelent en profondeur les pratiques sociales et politiques ainsi que l'arrimage des savoir-faire entre le secteur de la formation et celui des terrains professionnels, notamment par le recours à des référentiels de compétences. Plus que jamais, le travail social se retrouve au carrefour de multiples enjeux institutionnels, législatifs, éducatifs et aussi éthiques. Comment concilier l'écart entre un rapport instrumentaliste à la pratique professionnelle centrée sur l'acquisition des compétences du référentiel et un rapport réflexif centré sur la capacité d'analyser et d'autocritiquer sa pratique sociale et les politiques en jeu? Comment les milieux de formation universitaire ou autres peuvent-ils participer à la formation pratique et continue, cela en raison des différents niveaux de coordination que cela peut nécessiter à l'intérieur de l'université, entre universités en tenant compte des spécificités des milieux de pratique?

La pratique réflexive est perçue en lien étroit avec l'action professionnelle (Schön, 1994) que doivent développer les stagiaires en travail social, mais aussi les intervenants sociaux sur le terrain. Ce caractère ancré semble susciter, par l'acte d'intervenir et à cause de problèmes inhérents à la pratique, un besoin de répondre adéquatement en transformant sa pratique constamment. Ce caractère ancré de la pratique

réflexive, typique de la pensée de Schön (1994), s'oppose donc à une réflexion de nature abstraite ou encore déjà apprise ou faite. En raison de son omniprésence dans l'action professionnelle des intervenants sociaux, elle semble aussi présenter un caractère transversal. Dans cette perspective, elle formerait à la fois une compétence à développer en formation initiale et un moteur de développement des autres compétences professionnelles (Collin et Karsenti, 2011). De plus, la transversalité de la pratique réflexive ne se limiterait pas à l'acte d'intervenir sur le plan professionnel, mais elle s'appliquerait possiblement à toutes les sphères de la vie des individus (Statistique Canada et OCDE, 2005). Au cours de l'apprentissage et de la pratique du travail social, les interactions avec les pairs, les superviseurs, les formateurs institutionnels ou universitaires, l'équipe de travail peuvent jouer un rôle majeur pour faire cheminer la réflexion concernant l'association de la théorie et de la pratique. Ce caractère interactionnel ajoute une dimension collective et intersubjective à la pratique réflexive dont il faut tenir compte aussi bien dans la formation que dans l'intervention. Cela nous amène à percevoir la pratique réflexive comme un processus ancré, transversal et interactionnel à mettre en œuvre autant dans la formation du travail social que dans la pratique.

Prenant appui sur trois pays de l'espace francophone (Québec, Suisse, France), cet ouvrage collectif désire analyser en quoi les pratiques de formation en travail social sont « impactées » et comment elles se positionnent au regard des transformations des professionnalisations du secteur social. Sur le plan international, nous repérons un certain nombre de défis communs : la multiplication des référentiels, l'injonction de performance publique, la réduction de l'autonomie des professionnels, la mise à distance de la question de l'éthique, la « protocolisation » du travail social, la réduction des formes du travail ensemble, la place croissante des experts, etc. Comment les dispositifs de formation se saisissent-ils de ces questions en matière de pratiques de formation ?

Les professions du travail social ont connu de profondes mutations depuis leurs débuts historiques se situant pour la plus ancienne à la fin du XIX^e siècle avec la figure de l'assistante sociale. Sur le plan international, chaque pays connaît des configurations singulières en ce qui a trait à la professionnalisation aboutissant à la création, ou non, de diplômes spécifiques en intervention sociale. Au-delà des contextes nationaux, les processus de professionnalisation sont à analyser selon les dynamiques de coopération internationale, qu'elles soient induites par des cadres réglementaires ou bien par des accords de partenariat internationaux. Dans ce contexte en profonde mutation, pouvons-nous interroger et repenser la dynamique des processus de professionnalisation du travail social, qui s'opère sur le plan institutionnel par le recours aux Hautes Écoles ou aux formations universitaires ? Un regard critique est porté sur plusieurs phénomènes : l'apparition et la généralisation des référentiels de compétences, entre technicisation et perte d'autonomie des professionnels ; le cadre prescriptif et l'activité réelle de l'intervention sociale ; comment se croisent les pensées réflexives entre praticiens du social et espaces de formation ; les parcours de professionnalisation.

À l'heure actuelle, la plupart des formations des intervenants sociaux, qu'elles se déroulent dans les centres de formation du travail social, dans les universités, ou dans les Hautes Écoles, ont un double point commun : 1) elles reposent sur des stages

en milieu professionnel qui contribuent fortement à la professionnalisation de ces intervenants du travail social ; 2) elles sont aujourd'hui structurées par des référentiels de compétences, qu'ils soient nationaux et réglementaires, qu'ils soient propres à une université ou à une Haute École pour la préparation à un ensemble de métiers, de professions ou qu'ils soient portés par un ordre professionnel. De plus, pour les pays européens, les formations ont dû s'inscrire dans le processus de Bologne (voir l'encadré ci-dessous).

Le processus de Bologne ou le système LMD

Le processus instauré en 1999 par la déclaration de Bologne (Italie) a pour finalité la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (E.E.E.S.). L'objectif est double : faire du continent européen un vaste espace « sans frontières », où la mobilité des étudiants et des enseignants chercheurs est naturelle ; et rendre cet espace européen accessible et attractif pour le reste du monde.

Afin de concrétiser cet espace européen de l'enseignement supérieur, il a été décidé de mettre en place des structures similaires qui :

- › établissent un système lisible et comparable de diplômes ;
- › soient fondées sur 3 niveaux ou cycles d'études supérieures : licence (ou *bachelor*)/master/doctorat (ou *doctorate*) ; le système LMD ;
- › s'articulent avec l'espace européen de la recherche afin de mieux promouvoir la mobilité, de renforcer l'attractivité de la zone Europe, en particulier grâce à une coopération portant sur la garantie de la qualité, au développement de diplômes conjoints, au système de crédits ECTS (European credits transfer system ; transférables et capitalisables, et au « supplément au diplôme » [ou annexe descriptive du diplôme]).

En 2012, le processus de Bologne compte 47 pays européens, de la Finlande à Chypre, et de l'Irlande à la Russie.

Ces deux éléments réunis semblent être porteurs d'une injonction paradoxale et viennent aujourd'hui réinterroger les pratiques d'alternance, les pratiques des formateurs praticiens et celles des formateurs ou professeurs des centres de formation et des milieux universitaires. La question centrale qui est posée est la suivante : comment utiliser un référentiel de compétences générique pour tous les étudiants et adapter un accompagnement individualisé à chaque stagiaire dans le cadre d'une pratique réflexive ? Autrement dit, les référentiels de compétences empêchent-ils, par le cadre normé qu'ils introduisent, d'engager une réelle pratique réflexive ?

Cet ouvrage collectif se propose de contribuer à cette réflexion et de l'approfondir. Plusieurs auteurs de ce collectif ont participé à un premier temps de réflexion à Sherbrooke en mai 2011 dans le cadre du 79^e Congrès de l'Association francophone

pour le savoir (ACFAS) par l'organisation d'un colloque sur le thème *La pratique réflexive en soutien ou en tension avec le référentiel de compétences*. Un deuxième temps a eu lieu dans le cadre du 4^e Congrès international de l'Association internationale de la formation et de la recherche en intervention sociale (AIFRIS), à Genève en juillet 2011. Un forum y fut organisé sur le thème « Référentiels de compétences et stages dans les formations des intervenants sociaux ». Un troisième et dernier temps a eu lieu à Montréal en mai 2012 au 80^e Congrès de l'ACFAS par l'organisation d'un autre colloque sur le thème *Les transformations des professionnalisations du travail social*.

En un premier temps, les coauteurs de cet ouvrage remettent en question l'influence des référentiels de compétences sur la pratique réflexive et mettent en lumière leur difficile cohabitation sur le plan idéologique, épistémologique et pédagogique dans les quatre premiers chapitres. Dans un deuxième temps, ils analysent la place et les conséquences des référentiels de compétences et de leur mise en œuvre dans différents contextes de la pratique, dans la formation et dans la professionnalisation du travail social.

Au chapitre 1, Marc Fourdrignier explique la tension, voire l'injonction paradoxale, qu'il peut y avoir entre ces deux exigences : utiliser un référentiel de compétences générique pour tous les former et adapter l'accompagnement à chaque stagiaire dans le cadre d'une pratique réflexive. Selon lui, l'injonction paradoxale doit à la fois être identifiée sur le principe, mais aussi dans les pratiques des uns et des autres, qu'il s'agisse des centres de formation, des « sites qualifiants », des formateurs en centres de formation, ou des « formateurs sur site qualifiant ». Il analyse cette tension au regard des processus des différents modèles de professionnalisation et y décèle certains risques et enjeux.

Au chapitre 2, Louise Carignan nous propose une réflexion sur le rapport existant entre la pensée et l'analyse critique et les référentiels de compétences, et s'interroge sur leur compatibilité dans la formation et dans la pratique. Premièrement, elle définit la notion de la pensée scientifique pour comprendre l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que les postures épistémologiques possibles quant à la connaissance. Ensuite, elle présente les schèmes opératoires à l'œuvre pour comprendre en quoi consistent la pensée et l'analyse critique nécessaires à la pratique professionnelle. Par la suite, elle tente de faire ressortir les éléments et les conditions nécessaires au développement d'une pensée réflexive pour engendrer une pratique réflexive. Subséquemment, elle développe le concept de pratique réflexive dans le but d'examiner son adéquation ou son opposition par rapport au référentiel de compétences d'une façon générale. En terminant, elle montre l'importance de l'approche socioconstructiviste et de l'éthique comme dimension transversale pour la formation en travail social et la pratique réflexive et comment cela peut-être incompatible avec les référentiels de compétences.

Au chapitre 3, Carine Dierckx se centre sur une mise en perspective plus globale de ce qui se joue aujourd'hui, dans les formations du social et sur les terrains professionnels, dans le recours à divers types de référentiels, dont les référentiels de

compétences. Elle s'intéresse à la transformation des rapports aux « références » dans les pratiques que ce recours implique. À partir de l'éclairage anthropologique et philosophique de Charles Taylor, elle développe l'hypothèse que les tensions et les malaises actuels autour des référentiels dans le secteur social sont les symptômes d'un malaise plus profond, au cœur de la modernité, concernant la montée en puissance de la raison instrumentale, dans différents secteurs de pratiques qui étaient auparavant guidés par d'autres finalités. Elle soutient qu'il existe un conflit entre différents horizons de signification au cœur des pratiques et des institutions contemporaines. Ses réflexions philosophiques permettent de problématiser le statut et la *manière* dont on peut se rapporter aux référentiels (et notamment aux référentiels de compétences) dans les pratiques et les formations en travail social. Elle pose des questions cruciales : vont-ils devenir des références standardisées définies de l'extérieur, s'imposant de façon monologique aux intervenants ou peuvent-ils se définir dans un travail réflexif et dialogique, sur base de références normatives et d'horizons d'intelligibilité plus larges ? Elle termine en regardant les enjeux sur la réflexivité et l'identité professionnelle et comment cela interpelle la formation initiale des intervenants sociaux.

Au chapitre 4, Yvette Molina montre, en s'appuyant sur le cas français de la profession d'assistante sociale, en quoi le référentiel professionnel peut être analysé comme un outil politique pour la professionnalisation. Elle explique comment la dimension politique s'inscrit dans les processus de professionnalisation à travers les différentes acceptions possibles de cette notion très largement usitée de nos jours. Elle analyse comment le référentiel s'articule, d'une part, dans la dimension collective des recompositions des groupes professionnels en mouvements, et d'autre part, dans la dimension individuelle de la socialisation à travers notamment la conversion identitaire lors de la formation. Cette analyse lui permettra de dégager quelques caractéristiques tendant à démontrer que les référentiels ne sont pas forcément mis en œuvre par les professionnels leur préférant leur propre expérience, les ficelles du métier ainsi que leurs conceptions ou croyances de ce que doit être la profession qu'ils mettent en œuvre au quotidien. Elle termine en s'interrogeant sur des formes de résistances à l'outil politique que constitue le référentiel comme levier de changement des pratiques professionnelles et par là même ses influences réelles sur les transformations de la culture professionnelle.

Au chapitre 5, Marc Jean nous expose son questionnement : quel type d'intervenant en travail social (acteur ou un exécutant) les référentiels préparent-ils ? Par l'expérience et une pratique réflexive organisée, il est possible d'outiller un intervenant social de manière à le rendre plus efficace à travers les interventions qu'il est appelé à mener, plus conscient de la richesse de son potentiel et plus autonome. Pour lui, cette façon de faire peut modifier de fond en comble le cadre de référence de l'intervenant en travail social. Le référentiel de compétences au nom duquel on le forme semble à vue de nez véhiculer la conviction que le tour des compétences a été fait à partir du moment où ce dernier lui a été présenté de façon magistrale et qu'il lui reste à devenir exécutant de ces mêmes compétences. Cependant, Marc Jean s'intéresse à celui qui, en travail social, cherche à s'établir dans une intervention efficace et qui recherche une relation à soi, à l'autre et à autrui avec le souci de demeurer inscrit, tantôt seul, tantôt avec d'autres,

dans une perspective éthique. Enfin, il propose de devenir maître d'œuvre de la coconstruction de nouveaux savoirs sur le plan professionnel, partenaire de l'interlocuteur habité par un problème et qui se sent jugé quand on intervient auprès de lui. Il cherche à arrimer l'intention d'un acteur réflexif, non d'un exécutant de compétences apprises pour réussir son intervention sur un plan technique avec une perspective éthique et professionnelle.

Au chapitre 6, Joëlle Libois et Françoise Tschopp mettent l'accent sur l'orientation à donner aux contenus d'une formation de travailleurs sociaux, dispensée dans le cadre d'une *université des sciences appliquées*¹ dont la mission première est définie comme devant répondre aux besoins du marché du travail. Elles se questionnent sur l'articulation entre connaissances et acquisition d'un savoir-faire tenu par les pratiques professionnelles et sur la nature des savoir-faire à acquérir à l'issue d'une formation HES axée sur la pratique. Pour elles, l'enjeu central d'une filière *bachelor* avec accès direct à une profession repose sur une qualification adaptée au marché du travail et aux exigences académiques ouvrant à la possibilité de poursuivre des études en *master*. Si elles s'interrogent sur l'adéquation des filières d'études au regard des exigences des employeurs, c'est qu'elles pensent que la formation ne peut être soumise à l'unique jeu de l'employabilité. Une formation universitaire, par la recherche fondamentale et appliquée, est lieu de débats et d'innovations portés par la liberté académique. Elles démontrent les liens entre la formation et la pratique et leur rapport incontournable pour la pratique du travail social. Elles expliquent la différenciation entre une activité productive et une activité constructive, mais aussi comment elles sont indissociablement liées dans l'acte professionnel, comment elles sont imbriquées l'une dans l'autre. Dans le cadre de leur réflexion, elles nous ouvrent une dimension supplémentaire, celle de l'analyse de l'activité productive comme mode d'enseignement en formation professionnelle où la pratique devient la première denrée. Elles proposent de construire l'enseignement à partir de l'analyse de situation pour développer la pensée et l'analyse critique des futurs professionnels.

Au chapitre 7, Daniel Turcotte nous propose quelques éléments de réflexion sur le fait d'aborder la préparation à l'exercice de la profession du travail social sous l'angle d'un ensemble de compétences à acquérir. Après avoir défini la notion de compétence, il aborde les développements en matière de référentiels de compétences qui s'observent actuellement au Québec pour soulever, en dernière partie, les promesses et les écueils de cette orientation. Il nous explique les enjeux de la formation axée sur l'acquisition des compétences et les défis que cela représente pour les milieux de formation. Il conclut que la formation axée sur les compétences pose l'exigence d'opérationnaliser ces conditions, alors que la formation basée sur le contenu s'accommode de l'imprécision sur les résultats attendus; toutefois, il serait faux de prétendre que la première est plus restrictive ou plus étroite que la deuxième. Il présume qu'elle est sans doute plus contraignante dans la mesure où elle exige d'établir le modèle logique sous-jacent au processus d'apprentissage par lequel l'exposition à un corpus de connaissances

1. Appellation attribuée aux hautes écoles spécialisées (HES) en Suisse.

et d'expériences se transpose en interventions professionnelles adéquates. Pour lui, les programmes axés sur le développement des compétences peuvent constituer une voie d'amélioration de la préparation des futurs professionnels en aidant à formaliser, à structurer et à élargir la richesse de ce qui se fait déjà dans les milieux de formation.

Au chapitre 8, Patricia Vallet partage avec nous, à partir de son expérience en tant que formatrice, ses réflexions sur l'apparition de la logique des référentiels de compétences dans le champ de ces deux formations initiales en travail social, en explicitant les enjeux que cela représente à ses yeux. Selon elle, l'arrivée des référentiels a provoqué des questionnements vifs, voire des craintes, des doutes sur le sens de la formation, au point que certains acteurs se sont demandé notamment si la pensée réflexive ne serait pas occultée au bénéfice d'une logique procédurière et applicative plutôt centrée sur l'acquisition de savoir-faire. Elle fait ressortir les enjeux de l'arrivée des référentiels sur la formation et sur la pratique et la logique des compétences et de leurs effets sur la pratique réflexive. Elle conclut qu'au fond, l'essentiel est au-delà des référentiels, dans l'usage qui peut en être fait, dans les actes de formation ; ce qui est important, c'est la traversée subjective que va pouvoir faire la personne en formation, dans ce travail sur soi qui permettra le questionnement éthique, épistémologique, voire politique sur le sens de ses actes.

À l'heure où les référentiels de compétences prennent de plus en plus de place dans les espaces de formation et de pratique, il nous est apparu important de partager avec vous nos questionnements et nos préoccupations actuelles à ce sujet. Cet ouvrage collectif se veut une réflexion sur les liens et les tensions existants, latents ou cachés entre des pratiques réflexives et des référentiels de compétences à partir d'horizons différents. Les coauteurs souhaitent que cet ouvrage collectif vous serve de tremplin pour faire votre propre réflexion pour l'adoption d'une posture épistémologique et professionnelle éclairée.

RÉFÉRENCES

- › **Collin, S. et T. Karsenti** (2011). « Les échanges en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires : à quelles conditions? », communication présentée au colloque *Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Université Stendhal, Grenoble, France, juin.
- › **Schön, D. A.** (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- › **Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)** (2005). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, gouvernement du Canada et Éditions de l'OCDE.

CHAPITRE 1

RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ET PRATIQUE RÉFLEXIVE

Une injonction paradoxale pour les formations du travail social ?

Marc Fourdrignier – *Université de Reims, France*

Tout référentiel se présenterait comme un ensemble de prescriptions, de normes, d'autant plus discutables qu'elles seraient en décalage avec la spécificité de l'environnement dans lequel elles seraient censées s'exercer. Dans cette perspective, la référentialisation serait un passage obligé pour donner du sens collectif et des valeurs partagées à une activité formative, mais les référentiels seraient « à jeter après usage » (Figari, 1994).

Chauvigné, 2010, p. 78

Les réformes récentes des formations du travail social en France ont un double point commun : elles se structurent sur la base de multiples référentiels (activités, compétences...); elles se basent sur l'alternance intégrative pour penser la place des stages et l'accompagnement du stagiaire. Dans le contexte français, cette injonction se décline de manière très différente pour les formations à l'intervention sociale qui peuvent se dérouler à l'université et pour les formations au travail social qui sont organisées dans les instituts spécialisés. Dans ce chapitre, nous nous centrerons sur cette deuxième situation.

Ce chapitre vise à expliciter la tension, voire l'injonction paradoxale, qu'il peut y avoir entre ces deux exigences : utiliser un référentiel de compétences générique pour tous les former et adapter l'accompagnement à chaque stagiaire dans le cadre d'une pratique réflexive. Il vise aussi à analyser cette tension au regard des processus de professionnalisation et à en déterminer les risques et les enjeux.

Structurer les formations à partir des référentiels professionnels, de compétences, de formation et de certification pose rapidement la question de leur appropriation et de leurs usages par les organisations et les acteurs. Il en est de même pour l'injonction à l'alternance intégrative et l'incitation à la pratique réflexive. La tension évoquée peut alors ne pas apparaître de la même manière pour les différentes organisations et les différents acteurs et cela peut alors générer des incompréhensions et des litiges entre les centres de formation et les « sites qualifiants¹ » que ce soit sur l'usage des référentiels ou sur la mise en œuvre d'une pratique réflexive dans le cadre du stage.

Par suite, l'injonction paradoxale doit à la fois être définie sur le principe, mais aussi dans les pratiques des uns et des autres, qu'il s'agisse des centres de formation, des « sites qualifiants », des formateurs en centres de formation, ou des « formateurs sur site qualifiant ». Puis elle est analysée au regard des différents modèles de professionnalisation qui sont susceptibles de se confronter dans le cadre des formations au travail social. Enfin, les enjeux et les risques de ce paradoxe sont déterminés et analysés.

1. UNE INJONCTION PARADOXALE

Tout d'abord, voyons comment se sont multipliés les référentiels ; puis, comment a émergé l'alternance intégrative au sein des sites qualifiants afin de mieux comprendre dans quelle mesure on peut parler d'une injonction paradoxale.

1.1. La multiplication des référentiels

Dans les formations du travail social comme dans de nombreuses autres formations, les référentiels se sont multipliés au cours de deux dernières décennies. En France, ils sont définis par l'État après consultation de la Commission professionnelle consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale², qui réunit les différents acteurs.

-
1. C'est l'appellation utilisée en France depuis les réformes des années 2000 pour désigner les « terrains de stage » (Fourdrignier, 2013).
 2. Elle a notamment pour rôle « de formuler, à partir de l'évolution des qualifications dans le domaine du travail social et de l'intervention sociale, des avis et des propositions sur [...] : l'élaboration des référentiels professionnels (référentiels d'activités et de compétences) découlant de l'analyse des métiers existants ou émergents ; la conception des référentiels de certification des compétences professionnelles » (<<http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/affaires-sociales,793/dossiers,794/le-travail-social,1962/le-dossier-complet,1973/la-commission-professionnelle,12611.html>>, consulté le 1^{er} novembre 2013).

Les textes officiels³ sont très marqués par les notions de référentiel. Pour la formation des assistants de service social, à la différence du précédent (1980), le texte de 2004 est construit à partir de nombreux référentiels. De ce point de vue, la lecture des annexes de l'arrêté du 29 juin 2004 est éclairante : cinq référentiels sont constitués et présentés dans cet ordre : professionnel, d'activités, de compétences, de certification et de formation.

Le référentiel professionnel propose une définition de la profession et se termine de la manière suivante : « Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un "emploi générique stratégique" et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation commune à la profession⁴. » À cela s'ajoute un référentiel d'activités structuré autour de six fonctions⁵ et un référentiel de compétences où l'on énumère les habiletés attendues (tableau 1).

Ce recours aux référentiels est tardif au regard de ce qui s'est passé dans d'autres secteurs de la formation. En effet, depuis le milieu des années 1980, une nouvelle ingénierie, caractérisée par la notion de référentiel – notamment d'activités – et par la notion de compétences, est apparue (Bouder et Kisch, 2007). On assiste à « un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les procédures d'évaluation » (p. 4). Il est indiqué aux CPC que « les formations doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées » (Cros et Raisky, 2010, p. 108). Pour le Québec, Yves Lenoir montre que le rapport Parent (1965) est à « la source d'une profonde réorientation du système d'enseignement québécois » (Lenoir⁶, 2010a, p. 37).

1.1.1. Des référentiels de compétences

Ils sont structurés en domaine de compétences (DC), en compétences et en indicateur de compétences. Ils structurent le référentiel de certification tel qu'illustré au tableau 1.

-
3. Cela concerne quatorze diplômes d'État qui, de décembre 2003 à juillet 2009, en travail social, ont été modifiés, transformés, ou créés. Nous prenons appui sur la réforme du diplôme d'État d'assistant de service social (DEAS), mais le processus est le même pour les autres diplômes d'État.
 4. Annexe 1 de l'arrêté du 29 juin 2004.
 5. Les six fonctions déclinées sont : Accueil/Évaluation/Information/Orientation ; Accompagnement social ; Médiation ; Veille sociale/Expertise/Formation ; Conduite de projets/Travail avec les groupes ; Travail en réseau.
 6. Cet auteur a consacré un article spécifique à cette question : « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 4, 2005, p. 638-668.

Tableau 1

Un extrait du référentiel de compétences des assistants de service social

Domaines de compétences	Compétences	Indicateurs de compétences
DC1 – Intervention professionnelle en service social Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne	1.2 Élaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié	1.2.1 Savoir utiliser des techniques relationnelles appropriées 1.2.2 Savoir proposer et formuler un plan d'aide sur la base d'objectifs contractualisés 1.2.3 Savoir mettre en œuvre des stratégies (environnement, ressources, contraintes, etc.) 1.2.4 Savoir utiliser les ressources des dispositifs sociaux 1.2.5 Savoir évaluer l'action dans la durée 1.2.6 Savoir agir dans le respect des règles déontologiques 1.2.7 Savoir évaluer la notion de risques

Source : Annexe 1 de l'arrêté du 29 juin 2004.

Cette présentation laisse planer un doute : dans quelle mesure les indicateurs de compétence « épuisent » la compétence ? D'une autre façon, et en matière d'évaluation, considère-t-on que pour posséder la compétence il suffit de valider les indicateurs proposés ? Est-ce que d'autres indicateurs peuvent venir compléter ceux qui figurent dans ce document officiel ? Est-ce que le référentiel a valeur normative ou valeur indicative ?

Formellement, les référentiels de chaque profession sont organisés sur le même modèle : quatre domaines de compétences (DC) sont définis. Les deux premiers sont spécifiques à chaque profession. Les deux autres sont, *a priori*, transversaux, même si c'est parfois quelque peu formel et discutable. En effet, on retrouve, pour les DC3 et DC4, des intitulés identiques, voire très proches : communication professionnelle avec une variante « en travail social » pour les assistants de service social et implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles. Cependant, les degrés de détail et de structuration sont plus variables. Par exemple, le nombre de compétences est trois fois plus élevé pour les conseillers en économie sociale et familiale (CESF) que pour les éducateurs de jeunes enfants (EJE) (32 et 9). Il est intermédiaire pour les deux autres professions⁷ : assistants de service social (ASS) : 12 ; éducateurs

7. Nous comparons ici quatre diplômes d'État de même niveau.

spécialisés (ES) : 19. Pour les CESF, le référentiel est très structuré, et ce, d'autant que la formation est composée de deux parties distinctes : les deux années de Brevet de Technicien supérieur et l'année spécifique de CESF. Pour les éducateurs spécialisés, il l'est beaucoup moins.

Sur le fond, un examen plus détaillé est également nécessaire pour éviter d'en rester à des impressions de proximité ou de distance. Prenons deux exemples.

Premier exemple : la référence commune à la communication professionnelle dans les quatre référentiels peut donner à croire que les compétences travaillées sont les mêmes. Pour les EJE, il n'est pas du tout fait référence aux notions d'information et de communication. L'accent est surtout mis sur le projet et la cohérence d'équipe, ce que l'on retrouve également chez les éducateurs spécialisés. Par contre, la proximité est plus forte entre les assistants de service social et les CESF.

Deuxième exemple : on peut penser, et ce, d'autant pour des professionnels accueillant des stagiaires, que la transmission de ses connaissances et de ses compétences est en soi une compétence professionnelle. L'examen des référentiels nous permet de voir que cette référence n'est pas faite explicitement pour les EJE, qu'elle relève des dynamiques partenariales pour les éducateurs spécialisés, qu'elle est une forme d'expertise pour les assistants de service social et qu'elle relève de la communication professionnelle pour les CESF. Cela est assez troublant pour une compétence qui pourrait être pleinement transversale.

Ces deux exemples n'épuisent pas le sujet. Ils nous montrent cependant deux choses. D'abord, ils mettent en évidence le parti pris du Ministère d'homogénéiser les diplômés du travail social en leur donnant la même structure formelle. Cependant, ce parti pris ne résiste pas longtemps à une analyse critique de la construction et du contenu des référentiels.

1.2. L'alternance intégrative au sein de sites qualifiants

Le deuxième point commun aux différentes réformes est la référence explicite à l'alternance intégrative qui doit s'inscrire dans une nouvelle forme dénommée « site qualifiant ».

1.2.1. Les sites qualifiants

L'accueil du stagiaire doit désormais se faire dans un site qualifiant, c'est-à-dire « une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et de connaissances complémentaires⁸ ». Le site qualifiant doit se positionner dans une logique d'offre de formation et établir un projet d'accueil en amont du stage. Il signe alors une convention pluriannuelle avec l'établissement de formation. Le stagiaire n'est donc plus accueilli par une personne, mais par une

8. Circulaire DGAS/4A n° 2005-249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'État d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification.

institution, qui a mis en place une organisation collective, avec un partage des responsabilités entre le référent professionnel et le formateur du site qualifiant. Le lieu de stage est censé ne plus être le terrain d'application de connaissances apprises ailleurs, mais devenir un lieu de « coproduction de connaissances pratiques et théoriques et de coévaluation des stages professionnels⁹ ». Le « moniteur de stage » doit devenir un véritable formateur, soucieux de la construction des compétences.

1.2.2. Une alternance intégrative

Ces réformes viennent à la fois confirmer, renforcer et renouveler l'alternance. L'objectif est de transformer la forme antérieure, dite juxtapositive, en une nouvelle forme, l'alternance intégrative. Elle est censée « réaliser une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience » (Gimonet, 2008, p. 144). « Si le concept d'alternance appelle celui de relation, il introduit en même temps, et paradoxalement, celui de rupture. En effet, c'est parce que l'alternance crée des ruptures entre les lieux, les moments, les contenus de la formation, qu'elle oblige à des relations » (Gimonet, 2008, p. 145). D'une autre manière, cela suppose de passer d'une pensée de la seule rupture à une pensée de la rupture et de la relation : cette intention est essentiellement portée par l'État dans le cadre des orientations ministérielles pour les formations sociales¹⁰, en lien avec les travaux de la Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC)¹¹.

Pour que cette alternance soit effectivement intégrative, cela va supposer de dépasser à la fois l'alternance juxtapositive, reposant sur l'opposition théorie/pratique, et les modèles pédagogiques classiques de l'imitation ou de la transmission/reproduction pour privilégier le modèle de la pédagogie expérientielle¹² ou de la socialisation par l'expérience. Dans ce cadre, la pratique réflexive est vitale si l'on considère que « l'expérience est le terreau mouvant où se génèrent les compétences. Les compétences sont l'expression formalisée d'une expérience toujours en mouvement » (Mauduit-Corbon et Martini, 1999, p. 59).

1.3. Des points sensibles aux paradoxes

Compte tenu des deux premiers points, dans quelle mesure y a-t-il des tensions, voire une injonction paradoxale ? Dans le contexte français, il y a une double injonction : les référentiels de compétences doivent être utilisés pour structurer la formation sous le double aspect de la formation en institut de formation et de la formation en stage. Ils

9. *Ibid.*

10. Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, *Orientations pour les formations sociales 2011-2013*, juin 2011.

11. Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC), *L'alternance dans les formations sociales*, mars 2011.

12. En référence notamment à John Dewey et à David Kolb.

sont également utilisés pour la certification finale. De même, les stages doivent être organisés, en prenant appui sur les sites qualifiants, et en visant à développer une alternance intégrative.

A priori, les deux injonctions sont tout à fait compatibles. Cependant, lors de l'application, les tensions voire le paradoxe peuvent émerger en fonction des points sensibles suivants. Le premier est relatif à la manière dont les organisations (centres de formation, sites qualifiants) et les acteurs physiques vont concevoir le stage, l'apprentissage en stage et la socialisation professionnelle. Si l'on est sur des modèles d'imitation ou de transmission, le tout va être de savoir quelle place est laissée au stagiaire dans le processus d'accompagnement et d'appropriation, notamment la place de son projet, et sa posture dans le processus d'apprentissage. La pratique réflexive peut ne pas avoir une grande place. Par contre, si l'on considère que l'apprentissage repose sur un modèle expérientiel, basé sur la pratique réflexive notamment, le paradoxe peut apparaître par les tensions possibles entre la centration sur le référentiel et la centration sur l'expérience de l'apprenant. Dans ce sens, on peut se demander si la pratique réflexive est en soutien ou en tension avec le référentiel de compétences.

Le second point porte sur les usages des référentiels de compétences. Cela recouvre la représentation que les différents acteurs s'en font : est-ce une contrainte, un cadre sécurisant, une feuille de route ? C'est aussi la connaissance plus ou moins fine que les acteurs vont en avoir. On voit apparaître de plus en plus la différence entre les professionnels qui ont découvert et expérimenté ces référentiels dans leur propre formation et les autres. C'est encore la question de l'appropriation et les usages que les uns et les autres vont en faire aux différents moments de la formation. Dans l'absolu, les référentiels de compétences et la pratique réflexive ne sont pas incompatibles. Tout va dépendre de leur appropriation par les différents acteurs du dispositif ; selon les conceptions, ils peuvent devenir antagonistes. L'un des points sensibles est le modèle de professionnalisation auquel chacun va se référer.

2. RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ET MODÈLES DE PROFESSIONNALISATION

Pour aller plus loin, il est maintenant nécessaire de clarifier ce que sont les référentiels de compétences et de voir comment ils peuvent s'articuler avec les modèles de professionnalisation.

2.1. Les référentiels de compétences

Cros et Raisky (2010) nous rappellent que la notion de référentiel de compétences, avant d'être transférée à l'éducation et à la formation, existait dans de nombreux domaines comme la physique, la linguistique, la psychologie ou l'informatique. Ils dégagent de ces différentes disciplines une définition :

Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens social donné à des systèmes sociaux [...] Le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y

référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences: "c'est un processus normatif qui permet de différencier" (Foucault, 1969). Il n'a nullement la prétention de correspondre à du réel ou une réalité » (Cros et Raisky, 2010, p. 107).

Dans le champ des ressources humaines et du management, « les référentiels de compétence sont de nouveaux outils qui précisent les attentes en termes de travail » (Dietrich, Gilbert et Pigeure, 2011, p. 110). Les compétences identifiées sont contingentes à la situation de travail et on les qualifie de contextualisées (p. 111). Par définition, un référentiel de compétences est un objet relativement standardisé (p. 132), mais il ne se contente pas de photographier le réel, il énonce les exigences de l'entreprise dans un futur proche. Ce même auteur nous dit aussi que le référentiel est une image partielle de la réalité: « Le rédacteur du référentiel fait un choix théoriquement raisonné des éléments qu'il veut représenter [...] Le référentiel des compétences peut ainsi faire l'objet de toutes sortes de manipulations, des plus grossières aux plus discrètes » (p. 151). D'une autre manière, le référentiel de compétences peut être analysé à partir des notions de norme et de représentation sociale, ce qui explique à la fois l'aspect construit et relatif. De ce point de vue, tout usage absolu est discutable.

Pour les spécialistes de la formation, un référentiel se présenterait comme

un ensemble de prescriptions, de normes, d'autant plus discutables qu'elles seraient en décalage avec la spécificité de l'environnement dans lequel elles seraient censées s'exercer. Dans cette perspective, la référentialisation serait un passage obligé pour donner du sens collectif et des valeurs partagées à une activité formative, mais les référentiels seraient « à jeter après usage » (Figari, 1994) (Chauvigné, 2010, p. 78).

En d'autres mots, les référentiels seraient éphémères en regard de l'évolution des connaissances et des pratiques sociales.

Cela nous permet de dire que le référentiel se construit à partir d'une extraction d'un environnement. Les compétences sont donc décontextualisées et visent à être transversales au sens où elles sont génériques et mobilisables dans diverses situations professionnelles. Au regard de ce que nous avons déjà évoqué, elles peuvent être communes à l'ensemble des professions du travail social, ou propres à l'une ou l'autre des professions ou encore des champs de pratique. De plus, si le référentiel est un ensemble de prescriptions et de normes, il doit prendre sens en s'ancrant dans des valeurs partagées et dans un sens collectif. Pour autant, cette dimension est au mieux implicite. On court alors le risque d'avoir des normes sans valeur, ce qui est particulièrement compliqué et génère au mieux des processus d'adaptation.

Ce référentiel a certaines vertus. Par exemple, dans la formation des enseignants au Québec, le gouvernement considère que « la mise en œuvre du référentiel de compétences favorise la constitution d'un langage commun pour traiter de l'acte professionnel » (Lenoir, 2010b, p. 92). Il aurait également l'avantage, par l'introduction de balises plus précises, de réduire les espaces d'incertitudes auxquels les enseignants

doivent faire face. Il assurerait ainsi une fonction régulatrice qui jouerait sur le plan des apprentissages (p. 93). Pour Chauvigné (2010, p. 77) « les référentiels assument principalement une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative et, à ce titre, manifestent des compromis traduits en convention portant, selon les cas sur les objectifs, les contenus, les modalités et l'évaluation des apprentissages ».

Cela amène alors à poser la question des référentiels d'une autre manière :

- › De quel type de régulation relève le référentiel? Une régulation administrative, politique, professionnelle?
- › Quelle est la légitimité de cette régulation et quels sont les acteurs concernés par l'élaboration des compromis?
- › Sur quoi porte le référentiel et à quoi engage-t-il en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques?

Le référentiel de compétences présente aussi certaines limites. Lenoir en évoque trois :

- › Le risque de tomber dans une logique techno-instrumentale des apprentissages.
- › Le risque d'une vision essentiellement utilitariste et l'évacuation de la dimension culturelle, que ce soit dans les cultures disciplinaires ou les cultures professionnelles.
- › D'autres savoirs resteront implicites : tous ces savoirs d'action et d'expérience sans lesquels l'exercice d'une compétence est compromis ; cela renvoie aux compétences incorporées (Lenoir, 2010b, p. 98).

D'un autre point de vue, le principal apport d'un référentiel de compétences serait de constituer « un levier de la professionnalisation de la formation ». Quels liens peut-on faire?

2.2. Des modèles de professionnalisation

À partir de la polysémie des termes de profession et de professionnalisation, nous distinguons trois modèles qui sont illustrés au tableau 2. Le premier se réfère à la construction d'une qualification, ici un diplôme d'État, sur la base d'une formation. Ce processus s'inscrit dans une temporalité délimitée : à l'issue de la formation et de sa validation, la qualification est acquise de manière définitive. Parler de référentiel de compétences dans ce processus revient à dire que qualification et compétence sont très proches et que les compétences sont acquises une fois pour toutes. Ces deux points sont largement discutables et discutés. Le second repose sur la construction d'un groupe professionnel qui se distingue des autres groupes proches et revendique une identité professionnelle spécifique. La transmission de la culture professionnelle est centrale dans ce processus. Le troisième est construit sur une référence plus explicite au marché du travail. On part du principe qu'une profession ne s'exerce jamais en soi, mais qu'elle

Tableau 2
Modèles de professionnalisation et pratiques de stage

Dénomination du processus	Définition du processus	Référentiel utilisé
Construction d'une qualification (diplôme) (Professionnalisation/formation)	Définition d'un cursus de formation par l'État, qui joue un rôle de garant de la qualification. Sa possession est souvent requise pour accéder à un marché du travail fermé.	Référentiel de compétences du travailleur social DE (générique) Projet individuel de stage basé sur le référentiel de compétences
Constitution d'une profession (Professionnalisation/profession)	Constitution d'un groupe professionnel qui s'autonomise et s'identifie à travers une dénomination, même si elle ne dit pas pour autant ce que les gens font. Cela peut passer par une réglementation précise des actes professionnels et par la constitution d'un ordre.	Référentiel professionnel du travailleur social DE Définition de la profession et du contexte de l'intervention
Construction d'un métier (Professionnalisation/travail)	Constitution d'un ensemble d'activités en un tout autonome qui va devenir un métier, par un travail de déconstruction/reconstruction, à partir de fonctions déjà existantes. Des compétences spécifiques vont être nécessaires.	Référentiel de compétences du chargé d'insertion (spécifique)

va se décliner en un certain nombre de métiers plus ou moins spécifiques. Par exemple, pour un assistant de service social, il peut aussi bien s'agir d'être conseiller du travail au sein d'une entreprise, d'être mandataire judiciaire pour la protection des majeurs, agent de développement social ou bien encore assistant de service social en polyvalence de secteur... Dans ce cas, ce sont des compétences spécifiques et contextualisées qui vont devoir être construites par le processus de professionnalisation.

2.3. Référentiels et professionnalisation

Partant de cette distinction, on peut dire que selon le modèle de professionnalisation mobilisé, un référentiel différent sera utilisé, ce qui induira un type d'accompagnement du stagiaire et des pratiques d'évaluation distincte.

Pour la construction d'une qualification, il peut être tentant de prendre un appui fort, voire exclusif, sur le référentiel de compétences. Dans ce cas, l'apprentissage va essentiellement se traduire en transmission. L'accompagnement va se faire par une adaptation précise au référentiel de compétences qui est pris comme une norme. Le référent professionnel est dans une attente de prescription de la part du centre de formation et non pas dans une logique de construction d'offre de formation à partir de sa situation professionnelle. L'évaluation des compétences se fait alors exclusivement à partir du référentiel. La pratique réflexive n'a pas sa place ici.

Un second modèle est possible. Le professionnel va s'approprier le référentiel de compétences (parce qu'il a été formé sur cette base). Cela va permettre de laisser une place au projet individuel du stagiaire. L'accompagnement sera donc bicéphale parce que centré à la fois sur le référentiel de compétences et sur le stagiaire. L'évaluation en fera de même. La pratique réflexive peut prendre une place ici, même si elle n'est pas la pratique dominante.

Le troisième modèle va plus se centrer sur la constitution d'une profession. Il a peu ou pas tenu compte du référentiel de compétences. On va alors privilégier les références, plus ou moins explicitées, de la profession : valeurs, identité, éthique, postures. Ces éléments sont peu ou pas visibles dans le référentiel de compétences. La socialisation professionnelle pourra se faire sur la base de la transmission ou de l'expérience. La pratique réflexive peut avoir ici toute sa place. Il est alors possible pour le stagiaire ou l'intervenant de construire, déconstruire et reconstruire des compétences pour l'adapter aux besoins et aux exigences de l'intervention sociale dans le champ de pratique où il exerce sa profession. L'évaluation va alors privilégier les attitudes et les postures professionnelles.

Le quatrième modèle se construit sur la logique du métier exercé. C'est alors le référentiel d'activités correspondant au poste de travail qui est privilégié. Il s'agit de former des professionnels sur mesure, au détriment de la polyvalence. Nous ne sommes plus dans le champ des compétences génériques, mais spécifiques. La question de la transversalité et de la transférabilité n'est que peu prise en compte. Selon le professionnel, l'accompagnement peut être ici variable et s'inspirer des modèles évoqués précédemment. Il en est de même pour la pratique réflexive.

Les liens entre référentiels de compétences et modèles de professionnalisation sont donc nombreux et complexes. Voyons maintenant quels sont les enjeux et les risques de l'usage des référentiels de compétences au regard de la pratique réflexive.

3. LES ENJEUX ET LES RISQUES

Ils peuvent être posés sur le plan des principes comme sur celui des pratiques à partir de l'appropriation et des usages que les acteurs vont avoir des référentiels de compétences et de la pratique réflexive.

3.1. Des principes discutables ?

La question des référentiels est d'abord une question politique. Lenoir le dit pour les enseignants au Québec : « la source politique est omniprésente dès lors qu'un référentiel est imposé dans un système scolaire. [...] Il s'agit bien d'un produit découlant de conceptions politiques, émanant du politique et poursuivant des visées politiques » (Lenoir, 2010b, p. 94). Par exemple, il évoque la réduction de l'autonomie universitaire. On pourrait aussi y voir un nouvel équilibre dans les relations entre les modes de la formation et les mondes professionnels. Ce même auteur montre comment

l'école québécoise est aujourd'hui fortement intégrée à la logique anglophone nord-américaine, logique qui se fonde sur des orientations professionnalisantes – dans le sens nord-américain de *vocationnalism* – instrumentales et utilitaristes, qui se sont substituées à des orientations humanistes classiques et religieuses d'origine européenne française (Lenoir, 2010a, p. 38).

Pour Jean-Luc Prades, « le paradigme que nous appellerons (pour aller vite) humaniste (qui s'appuyait sur les sciences humaines) consubstantiel du travail social, cèderait la place à l'expertise de l'ingénierie sociale qui ignorerait le travailleur social de base, pour faire la part belle au cadre¹³ » (Prades, 2012, p. 219). Les principes mobilisés dans la construction des référentiels de compétences s'inscrivent dans une perspective plus large, celle du développement du néolibéralisme et d'une logique d'ensemble « qui transforme toutes les institutions et tous les champs sociaux pour les plier à la norme du marché, pour faire de toutes les entités institutionnelles, quelles qu'elles soient et quelle que soit la nature de leurs activités, des entreprises obéissant à des contraintes de concurrence, de productivité et de rentabilité » (Laval, 2011, p. 32).

De manière plus précise, ces principes généraux ont plusieurs conséquences : une mise à distance des disciplines et une remise en question de l'autonomie professionnelle. Sur le premier point, l'analyse de Jean-Luc Prades pour le diplôme d'éducateur spécialisé est particulièrement éclairante. En effet, une lecture attentive des référentiels montre que les disciplines, des sciences humaines notamment, ne sont plus directement visibles, sachant que dans les versions antérieures des diplômes d'État, les unités de formation étaient en partie référées à des disciplines. On peut alors se demander

si on assiste au renforcement des savoir-faire au détriment des savoirs théoriques dans le sens d'une reproduction professionnelle [...], on ignore absolument les fondements théoriques et épistémologiques sur lesquels le modèle repose. [...] De tels programmes peuvent donc s'exempter allégrement des sciences humaines et de toute conceptualisation (Prades, 2012, p. 216).

13. Le cadre au sens de celui qui assure l'encadrement d'une équipe.

S'agirait-il d'une rationalisation post-taylorienne? La question peut être posée au regard des prescriptions énoncées : « le caractère fortement prescriptif des référentiels, traversé par des valeurs et des choix idéologiques qui ne se nomment pas prône une vertu, celle implicitement retenue par les concepteurs et imposée de fait » (Lenoir, 2010b, p. 95). Il représente alors une structure normative imposant de bonnes pratiques. Ce qui serait véhiculé dans les formations aurait aussi l'avantage de préparer le futur professionnel à se conformer aux protocoles et aux bonnes pratiques qui envahissent aujourd'hui le champ professionnel, notamment par le recours aux agences¹⁴.

Si l'on raisonne en faisant appel aux standards de performance, on vise aussi à restreindre l'autonomie professionnelle. En effet, « les réformes initiées dans le cadre du Nouveau Management Public constituent des tentatives de restreindre l'autonomie dont les membres de diverses professions bénéficient dans la conduite de leur travail » (Champy, 2011, p. 260). En soi on pourrait considérer que ce n'est pas un problème si ce n'est que cela risque d'avoir des répercussions négatives sur le travail professionnel. La raison réside dans la nature même du travail social, voire plus largement de certaines formes du travail relationnel. En effet, « ces professions traitent de problèmes à la fois singuliers et complexes, dans des situations de forte incertitude » (p. 263). Cela fait référence à la notion de prudence au sens où il s'agit d'un mode de connaissance et d'action requis quand une irréductible contingence et des incertitudes mettent en défaut la science qui est adaptée uniquement pour traiter de l'universel. Cette question nous renvoie à la nature même du travail social: est-il susceptible d'être technicisé et standardisé? Quelle place la singularité occupe-t-elle dans ses pratiques? Sur cette question, le lien se fait directement avec la pratique réflexive. En effet, la singularité des situations et la nécessaire autonomie professionnelle, pour se pratiquer, doivent prendre appui sur la pratique réflexive qui vise alors à déconstruire, dans les situations de travail, ce qui relève de l'universel et ce qui renvoie au singulier. Il en est de même dans les pratiques d'accompagnement des stagiaires pour l'accompagnant. En effet, cette pratique est elle aussi singulière.

Cette discussion sur les principes ne vise pas à discréditer les référentiels de compétences, mais plutôt à les considérer comme des constructions sociales, des compromis. Ils peuvent alors avoir valeur indicative, mais pas une valeur normative totale. Le risque est alors de croire, comme pour les représentations sociales, que le référentiel, c'est le réel.

3.2. Des pratiques à analyser et à modifier?

Pour autant, si le travail sur les référentiels ne peut se limiter aux seuls principes, il doit aussi prendre en compte l'appropriation et les usages des acteurs, qu'ils soient institutionnels ou physiques. Cela concerne aussi bien la coopération que l'évaluation.

14. Nous pensons notamment à l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM), l'Agence nationale pour l'amélioration de la performance (ANAP) et la Haute autorité de santé (HAS).

3.2.1. *La coopération entre les acteurs*

Elle se décline à deux niveaux : interorganisationnel et interindividuel. Au premier niveau, il s'agit de se centrer sur les interactions entre les centres de formation et les sites qualifiants. Les enjeux sont surtout centrés sur la définition, la mise en œuvre et la pratique de l'alternance. Pour les centres de formation, on peut se demander comment ils se sont appropriés les réformes des diplômés d'État. Plus précisément, quels sont les choix réalisés et mis en œuvre pour tendre vers une pratique effective de l'alternance intégrative ? Cela concerne à la fois la place de l'alternance dans le projet pédagogique, la place de l'organisation des stages dans l'organigramme des centres de formation (transversalité ou spécialisation), la place de l'alternance dans l'organisation du travail et des profils de poste, la considération du travail sur l'alternance du point de vue des compétences des formateurs. S'agit-il du *dirty work* ? L'organisation des relations avec les sites qualifiants, les modalités d'accompagnement des formateurs pour mener à bien l'alternance : formations spécifiques, analyse des pratiques, supervision des pratiques réflexives dans les centres de formation. Tous ces points sont à examiner précisément, car ils sont déterminants dans l'analyse du paradoxe qui nous occupe. Selon les discours et les pratiques des centres de formation, les autres acteurs vont se positionner différemment.

Pour les sites qualifiants, les questions sont assez symétriques, à la grande différence que la formation n'est pas la mission première de ces organismes. Les enjeux principaux résident dans la place qu'occupe la formation dans le projet de l'organisation, dans la capacité à construire une organisation collective du site qualifiant et dans la construction de compétences spécifiques pour les professionnels chargés de l'accompagnement des stagiaires. Comment se construisent les relations entre ces deux organisations ? Formellement, c'est bien clair, cela relève du partenariat. Ce point mérite cependant discussion. En effet, il ne suffit pas de l'affirmer pour qu'il existe et sous couvert de partenariat, d'autres formes de travail ensemble peuvent se développer même si elles ne sont pas nommées comme telles. Nous voulons parler ici de la sous-traitance et de la prestation de service (Fourdrignier, 2010).

Le second niveau, celui des interactions interindividuelles (la triangulation), tient une place centrale dans la réalisation, ou non, de l'alternance intégrative. Il faut d'abord examiner le positionnement des deux formateurs en présence (celui du centre de formation et celui du site qualifiant). En effet, ils n'ont pas le même statut et la formation n'occupe pas la même place dans leur profil de poste. Se pensent-ils l'un et l'autre comme des formateurs ? Cela va de soi pour les formateurs des centres de formation. C'est loin d'être le cas pour les sites qualifiants. Un rapport de 2010 soulignait le fait que « les professionnels, malgré les efforts d'accompagnement et de formation, n'ont pas une connaissance suffisante des référentiels et de ce qui est attendu, ne se sentent pas légitimes pour apprécier les compétences¹⁵ ». Vont-ils alors pouvoir prendre

15. Association française des organismes de formation et de recherche en travail social (AFORTS) et Groupement national des instituts régionaux du travail social (GNI), *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*, octobre 2010, p. 4.

distance avec les référentiels de compétences et instaurer des pratiques réflexives? Rien n'est moins sûr pour les formateurs sur site qualifiant! Il faudrait aussi s'en assurer du côté des centres de formation.

Pour aller un peu plus loin, il faut revenir sur la distinction entre trois formes de la compétence. Il y a tout d'abord les compétences que mobilise le professionnel dans son métier au quotidien; il y a ensuite celles qui correspondent en partie à celles de sa profession telles qu'elles sont reprises dans le référentiel professionnel. Il y a enfin celles qu'est censé avoir le stagiaire en fin de stage, voire en fin de formation. Derrière ces trois formes, on retrouve des différences de temporalité et des différences de degré. En effet, les compétences liées à la formation s'inscrivent dans le temps de la formation. Elles sont censées être acquises lors de l'obtention du diplôme d'État. Cela amène d'ailleurs certains jeunes professionnels à dire qu'ils sont compétents dans la mesure où ils ont été diplômés sur la base du référentiel de compétences. Les compétences liées à la profession et au métier s'inscrivent dans un temps plus long qui est celui de l'expérience professionnelle et de la carrière. La différence de degré se retrouve dans le degré de maîtrise de la compétence, qui ne peut pas être le même entre un stagiaire en fin de formation et un professionnel doté d'une certaine expérience.

Cette distinction peut permettre de dépasser la polysémie des notions de compétence et de référentiel de compétences. Elle suppose aussi que les différents acteurs puissent la maîtriser pour éviter les confusions qui pourraient amener à considérer le stagiaire comme un « autre soi-même » et de l'évaluer sur cette base.

Dans ces interactions individuelles, il est également nécessaire de prendre en compte la manière dont va se construire l'apprentissage. Il est possible de le faire à partir du référentiel de compétences. C'est ce que pense le personnel de l'administration et de certains centres de formation. Chaque domaine de compétence est alors décliné en « objectifs d'acquisition en établissement de formation et en stage professionnel¹⁶ ». Pourquoi pas? Le tout est que cela ne soit pas pris comme trame de réalisation du stage. Dans ce cas, on va travailler successivement chaque objectif pour le valider, en se centrant sur une compétence précise. Il est préférable de partir des situations rencontrées dans la pratique professionnelle et d'arriver à la détermination des compétences, mobilisées et maîtrisées. Cela permet de mieux prendre en compte la complexité des actes professionnels et de déceler également des éléments qui peuvent ne pas figurer dans un référentiel de compétences, mais qui pour autant sont vitaux dans la pratique professionnelle. En d'autres termes, les référentiels de compétences constituent une formalisation intéressante et utile. Cependant, dans la construction et la réalisation du stage, il ne faut pas leur faire jouer un rôle de norme absolue qui vaudrait partout et tout le temps. La pratique professionnelle est un amalgame entre de l'unité (le référentiel

16. Voir par exemple l'annexe II de la circulaire DGAS/4A n° 2008-392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du DEASS.

de compétences) et de la diversité (liée aux organisations, aux services et aux personnes). Vouloir faire croire le contraire, en recourant à une « protocolisation » extrême, est à la fois discutable théoriquement et éthiquement au regard de ce qu'est le travail social.

La question vaut aussi symétriquement dans l'accompagnement du stagiaire par les centres de formation qui se doivent de faire un travail articulé et complémentaire. C'est l'une des conditions de l'alternance intégrative. Sur quelle base se fait cet accompagnement? Quelle place accorde-t-il à la pratique réflexive collective?

3.2.2. *La question de l'évaluation*

Un dernier élément doit être pris en compte, les pratiques d'évaluation. On peut se demander quel usage est fait des référentiels de compétences dans les pratiques d'évaluation et de certification. Un premier usage, défini par certains membres de l'administration chargés de la certification, consiste à prendre le référentiel de compétences comme grille d'évaluation en considérant que l'on peut pondérer chaque indicateur de compétence. Sur cette base, celui qui valide formellement tous les domaines de compétences sera diplômé d'État. Cet usage est particulièrement discutable dans la mesure où il ignore toute la complexité des référentiels dont nous avons cherché à rendre compte. Le référentiel est considéré comme la représentation idéale de la profession. Celui qui est conforme peut être diplômé. Un second usage a été mis en évidence par Nicole Richard à partir de l'exemple suisse. Elle constate, en Suisse, que lors des bilans de fin de stage, qui réunissent l'étudiant, le praticien formateur et le référent-école,

le terme compétence est peu utilisé. Les référents-école travaillent selon le cadre de référence qui était le leur dans leurs anciennes formations ou dans leur site et n'ont pas à ce jour construit un cadre commun qui prenne en compte de manière explicite le modèle compétence [...] Les référentiels de compétence sont rarement évoqués (Richard, 2010, p. 21).

Un troisième usage va se construire à partir de la tension que nous avons décelée entre référentiels de compétences normatifs et pratique réflexive, comme le dit Eveline Simondi : « Le formateur est amené à adapter sa posture évaluative à deux visées : d'une part la certification fondée [...] sur des domaines de compétences répertoriés et d'autre part la professionnalisation des étudiants qui se décline en termes de processus singuliers, via les projets individualisés de formation » (Simondi, 2010, p. 31). Par la suite, l'évaluation va pouvoir osciller entre l'application stricte des référentiels ou l'évaluation de la progression du stagiaire à partir de son parcours et de son projet.

CONCLUSION

L'introduction des référentiels de compétences dans les formations du travail social est un phénomène récent, visant à se centrer beaucoup plus sur les activités de travail et sur les attentes des organisations du travail social. Cette quête de mieux coller aux attentes des employeurs est cependant illusoire du fait que le choix qui a été fait de privilégier les « professions » ou bien encore, comme le dit le Ministère français, « l'emploi

générique stratégique », amène à un certain degré de généralité, incompatible avec une adaptation immédiate aux postes de travail, qui par ailleurs ont de plus en plus tendance à se diversifier. Néanmoins, cette croyance est toujours partagée par certains acteurs qui pensent de ce fait enfin savoir ce que doit faire et fait le travail social.

Cette manière de faire, rendue visible par la formalisation de référentiels de compétences, génère des tensions avec certains modèles d'apprentissage basés sur l'apprentissage par l'expérience, l'entretien d'explicitation (Vermersch et Maurel, 1997) et la pratique réflexive. Ces tensions sont d'abord idéologiques et politiques puisqu'elles s'inscrivent dans le développement du néolibéralisme et de nouvelles formes de management du travail social. Elles sont aussi institutionnelles et organisationnelles en raison des conceptions du travail social et de ses formations que mobilisent les acteurs concernés. Elles sont aussi pédagogiques tant dans le cadre des stages que de la formation en centre.

Ces tensions sont de fait plus ou moins présentes selon les choix des protagonistes. Elles peuvent s'atténuer si l'on cherche à articuler référentiel de compétences et pratique réflexive. Pour ce faire, cela suppose de construire des usages qui permettent de les adapter à chaque contexte précis de travail et de ne pas leur donner une valeur normative. *A fortiori*, les indicateurs retenus ne peuvent décrire l'intégralité de la compétence mobilisée.

RÉFÉRENCES

- › **Association française des organismes de formation et de recherche en travail social (AFORTS) et Groupement national des instituts régionaux du travail social (GNI)** (2010). *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*, octobre, p. 4.
- › **Bouder, A. et J. L. Kirsch** (2007). « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française », *Bref du CEREQ*, n° 244, septembre.
- › **Champy, F.** (2011). « Pourquoi il faut défendre l'autonomie professionnelle et comment », dans B. Mas, F. Pierru, N. Smolski et R. Torrielli (dir.), *L'hôpital en réanimation*, Paris, Éditions du Croquant, coll. « Savoir/Agir », p. 259-268.
- › **Chauvigné, C.** (2010). « Les référentiels en formation. Des normes en confrontation », *Recherche et formation*, n° 64, p. 77-90.
- › **Cros, F. et C. Raisky** (2010). « Autour des mots de la formation. Référentiel », *Recherche et formation*, n° 64, p. 105-116.
- › **Dietrich, A, P. Gilbert et F. Pigeyre** (2011). *Management des compétences. Enjeux, modèles et perspectives*, 3^e éd., Paris, Dunod.
- › **Figari, G.** (1994). *Évaluer : quel référentiel?*, Bruxelles, De Boeck.
- › **Foucault, M.** (1969). *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- › **Fourdrignier, M.** (2013). « Le site qualifiant, une modalité de la gouvernance des stages dans le travail social », dans D. Glaymann (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 201-216.

- › **Fourdrignier, M.** (2010). « De nouvelles formes de travail ensemble? », *Travail, emploi, formation (TEF), Revue de l'Université Libre de Bruxelles*, n° 9, p. 7-29.
- › **Gimonet, J. C.** (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*, Paris, L'Harmattan.
- › **Laval, C.** (2011). « La rationalité néo-libérale à l'assaut des services publics », dans B. Mas, F. Pierru, N. Smolski et R. Torrielli (dir.), *L'hôpital en réanimation*, Paris, Éditions du Croquant, coll. « Savoir/Agir », p. 31-38.
- › **Lenoir, Y.** (2010a). « La réforme de la formation à l'enseignement au Québec, un regard sociohistorique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 55, décembre, p. 37-48.
- › **Lenoir, Y.** (2010b). « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, apports et limites », *Recherche et formation*, n° 64, p. 91-104.
- › **Mauduit-Corbon, M. et F. Martini** (1999). *Pédagogie de l'alternance*, Paris, Hachette éducation.
- › **Prades, J.-L.** (2012). « Formation en travail social, management et sujet concret. Où sont passées les sciences humaines? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 13, p. 209-225.
- › **Richard, N.** (2010). « L'évaluation de fin de stage en travail social », *European Journal Of Social Education*, n°s 18-19, p. 10-21.
- › **Simondi, E.** (2010). « Évaluation des étudiants en travail social : une nécessaire dualité », *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2663, 11 juin, p. 31-32.
- › **Vermersch, P. et M. Maurel** (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pédagogies ».

CHAPITRE 2

LA PENSÉE ET L'ANALYSE CRITIQUE SONT-ELLES COMPATIBLES AVEC LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ?

Louise Carignan – *Université du Québec à Chicoutimi, Canada*

L'esprit scientifique nous interdit d'avoir des opinions sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut pas y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi, rien n'est donné. Tout est construit.

Bachelard, 2004, p. 14

Aujourd'hui, le travail social n'est vraiment plus une forme de philanthropie appliquée, mais une discipline scientifique qui se base sur des connaissances, des processus et des méthodologies spécifiques et validés par l'expérimentation et la recherche. C'est aussi une profession reconnue et légitimée exigeant des compétences professionnelles et interpersonnelles distinctes et singulières. La profession de travailleur social, tout comme d'autres métiers ou professions, ne cessent de muter, d'évoluer (Chopart, 2000; Chauvière et Tronche, 2002). Cette évolution peut être attribuable aux nombreuses

transformations qui touchent les différentes sphères de la société ; par conséquent, cela engendre de nouveaux problèmes sociaux qui exigent une plus grande formation et polyvalence chez les travailleurs sociaux. De plus, l'émergence de nouvelles pratiques sociales centrées sur le développement global de la personne, des familles et des communautés, sur l'économie et la politique a généré la professionnalisation et l'académisation du travail social. Une approche plus systémique, plus sociale et environnementale est utilisée à cause de l'influence américaine (Mayer, 2002).

L'efflorescence des référentiels de compétences en constitue une des principales illustrations. Ces référentiels de compétences semblent jouer deux fonctions majeures : 1) préserver et protéger les droits des populations qui reçoivent des services psychosociaux et communautaires ; 2) encadrer et favoriser la mobilité de la main-d'œuvre dans le contexte de la mondialisation des savoirs. Dès lors, la pratique ainsi que la formation des travailleurs sociaux se placent au centre des préoccupations de plusieurs acteurs, dont les travailleurs sociaux eux-mêmes, les centres de formation, les milieux de pratique, les organismes régulateurs tels que les associations professionnelles ou encore les instances gouvernementales.

Depuis au moins une quinzaine d'années, les organismes régulateurs cherchent à imposer un cadre normatif à la pratique du travail social. Or, la définition de référentiels axés sur les compétences pour l'exercice du travail social fait l'objet d'enjeux socio-politiques, pédagogiques et déontologiques. Pour certains, les référentiels de compétences sont perçus comme une avancée significative, porteuse d'améliorations professionnelles, tandis que d'autres perçoivent dans ces changements une pratique instrumentale sous l'emprise d'une logique managériale, purement gestionnaire issue du monde de l'entrepreneuriat sur le social. Ces référentiels vont-ils devenir des références standardisées définies de l'extérieur, s'imposant de façon monologique aux travailleurs sociaux, aux formateurs du travail social? Ou peuvent-ils se définir dans un travail dialogique et réflexif basé sur une perspective idéologique, une approche socioconstructiviste, des données probantes, des références normatives et d'horizons d'intelligibilité plus larges avec les acteurs concernés? Jusqu'à ce jour, les différents groupes d'intérêt, soit au Québec, au Canada ou ailleurs, ne semblent pas avoir trouvé une méthode de travail favorisant un rapport dialogique et inclusif permettant un espace de travail concerté et un résultat consensuel pour réfléchir, conceptualiser et articuler ces référentiels de compétences (Carignan, 2011).

Concomitamment, la notion de pratique réflexive a fait son apparition au cours des dernières décennies et est perçue comme incontournable pour pérenniser la pratique professionnelle. Ainsi se pose la problématique menant à savoir comment la pratique réflexive pourrait contribuer à l'acquisition des compétences et au maintien de la mise à jour de celles-ci, et à l'affermissement de la professionnalisation du travail social. Les travailleurs sociaux ne doivent-ils pas avoir une pensée critique et réflexive pour être capables d'avoir une pensée analytique afin d'être en mesure de faire face aux situations auxquelles ils sont confrontés et de répondre aux exigences de la profession? Or le développement de la pensée et de l'analyse critique devient ainsi un enjeu majeur pour

les acteurs des centres de formation et des milieux de pratique ainsi que pour les travailleurs sociaux eux-mêmes. D'un point de vue réflexif, la pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences ?

Dans ce chapitre, nous vous proposons une réflexion sur le rapport existant entre la pensée et l'analyse critique et les référentiels de compétences. Premièrement, nous chercherons à définir la notion de la pensée scientifique pour comprendre l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que les postures épistémologiques possibles quant à la connaissance. Ensuite, nous vous présenterons les schèmes opératoires à l'œuvre pour comprendre en quoi consistent la pensée et l'analyse critique nécessaires à la pratique professionnelle. Nous tenterons aussi de faire ressortir les éléments et les conditions nécessaires au développement d'une pensée réflexive pour engendrer une pratique réflexive. Subséquemment, nous expliquerons le concept de pratique réflexive dans le but d'examiner son adéquation ou son opposition par rapport au référentiel de compétences d'une façon générale. En terminant, nous aborderons l'importance de l'approche socioconstructiviste et de l'éthique comme dimension transversale pour la formation en travail social et la pratique réflexive.

1. LES PRÉMISSSES DE LA PENSÉE SCIENTIFIQUE : DE LA PHILOSOPHIE À LA MODERNITÉ

1.1. L'esprit scientifique

Avant de parler de pensée critique et réflexive, il est important de comprendre les prémisses de la pensée scientifique. Bachelard (2004), considéré comme le père de l'esprit scientifique et comme un précurseur du constructivisme épistémologique, soutient que l'esprit scientifique est une posture rigoureuse qui mène vers des vérités et est né d'une volonté de rationaliser la science. Mabiala Nlenzo (2003) explique l'esprit scientifique comme un esprit critique, un esprit qui se rapporte et qui, dans une discipline scientifique de n'importe quelle obédience, a rompu ou doit chercher à rompre avec toute tendance subjectiviste ou sentimentaliste, en fonction d'une tendance ascétique, entendue comme possibilité pour tout homme d'être rigoureux, même austère, devant une expérience scientifique tout en mettant de côté tout préjugé.

Afin de mieux comprendre la conception de l'esprit scientifique, il est nécessaire de s'attarder à l'épistémologie qui est définie comme l'étude de la connaissance et de ses conditions. L'épistémologie consiste à savoir comment les êtres humains réfléchissent et pensent, comment une science construit les processus de connaissances de ses objets d'étude, et ce qu'elle considère comme une connaissance valable (Paillé, 2012). Selon ce dernier, il y aurait quatre grands groupes de postures épistémologiques dans les sciences humaines et sociales : celle du sens, de l'action, de la critique et du contrôle. L'épistémologie du sens regroupe un ensemble de postures où ce qui compte le plus dans l'aventure de la recherche est ce qui est vécu, expérimenté par les personnes dans leur vie intime, sociale et culturelle et comment elles réinterprètent leur vécu pour y donner du sens. L'épistémologie de l'action fait référence à l'activité humaine et est conçue

au milieu des hommes et des femmes, pour eux et pour elles, or donc, l'intervention ainsi que le savoir sont inextricablement liés. L'épistémologie de la critique vient remettre en cause le savoir lui-même, car il faut être bien conscient que le savoir n'existe pas en soi, c'est une construction humaine et qu'il n'y a pas de savoir valide pour tous, mais bien des savoirs, des connaissances. L'épistémologie du contrôle fait référence aux approches de la recherche où l'on retrouve une très grande préoccupation pour les questions de mesure pour expliquer ou déceler les phénomènes à partir de principes établis *a priori*. Ici, c'est la logique de la preuve et l'instrumentation doit être fiable et permettre de produire des résultats constants et reproductibles d'une expérience à l'autre (Paillé, 2012).

Dans la recherche en sciences humaines et sociales, il n'y aurait pas de savoir plus légitime que d'autres ou supérieur à d'autres ; il faut être conscient de la posture épistémologique en jeu, comment le professionnel se positionne lorsqu'il observe, évalue et analyse une situation ou un phénomène. Ajoutons que la connaissance ne peut pas s'acquérir sans la rupture épistémologique désignée comme le passage qui permet de connaître réellement en rejetant certaines connaissances antérieures qu'il serait nécessaire de détruire pour que se révèle la connaissance nouvelle. Dans cette perspective, l'obstacle épistémologique peut constituer le savoir antérieur, bien que naturel, ainsi que les normes, les valeurs et les symboliques d'une culture donnée. Le professionnel doit les affranchir, les dépasser afin qu'une nouvelle connaissance, une « vraie science » apparaisse.

Cette démarche scientifique rencontre parfois des obstacles épistémologiques qui entravent l'accès à des connaissances nouvelles. Mabilia Nlenzo (2003) précise que ces obstacles ne découlent pas des méthodes d'observation et d'expérimentation ni des facultés cognitives, et qu'elles ne sont pas liées au sujet ou à la connaissance elle-même. Elles sont principalement internes à la dynamique de l'interface du sujet avec l'objet et proviennent surtout des rapports que le sujet entretient avec l'objet. En d'autres mots, c'est dans le processus de rationalisation de nos jugements que se situe le véritable problème de la connaissance à cause d'une sorte de nécessité fonctionnelle, de subjectivité ou de modes de pensée. Selon Bachelard (2004), par une démarche d'abstraction, on peut parvenir à se défaire des préjugés et des modes de pensée qui altèrent la continuité de cette opération d'acquisition des connaissances. Il distingue trois niveaux d'abstraction : l'état concret, l'état concret-abstrait et l'état abstrait. C'est le dernier niveau qui correspond à l'étape d'esprit scientifique. Il le décrit comme l'esprit qui emmagasine des informations volontairement soustraites à l'intuition de l'espace réel, volontairement détachées de l'expérience immédiate et même en polémique ouverte avec la réalité première, toujours impure, toujours informe.

En résumé, la formation de l'esprit scientifique fait appel à la manière objective dont les connaissances se structurent au contact avec les faits et les personnes. L'esprit scientifique n'est pas inné ; il s'acquiert dans et avec le temps. Ce processus se forme à travers un exercice cognitif et métacognitif qui utilise le raisonnement et le jugement critique comme une attitude méthodique à considérer pour accéder à des connaissances.

Il permet de développer des jugements rationnels basés sur l'observation, l'expérimentation et la réflexion. Dès lors, le développement de la pensée devient incontournable dans la formation de l'esprit scientifique.

1.2. La pensée

La faculté de penser constituerait une disposition propre à l'humain (Frega, 2011). Quelle est donc cette particularité humaine qui lui confère cette habileté? Très tôt, la philosophie, avec de grands penseurs tels Aristote et Descartes par exemple, a commencé à soulever des particularités sur les modes de pensées. Cette préoccupation est toujours présente. En effet, Perrenoud (2001a) et Frega (2011) tiennent à pointer une rupture entre une pensée ordinaire ou mécanique et spontanée, et une pensée qui mobilise la conscience du penseur. Lipman (2006), quant à lui, parle du concept de « bien penser ». Il expose deux conceptions différentes qui énumèrent certaines caractéristiques du mode de pensée. L'une met l'accent sur la manière subtile, logique et cohérente d'une bonne pensée, l'autre lui prête la nécessité d'avoir une largeur de vue, une intelligence imaginative et créatrice.

Dans une optique globale de formation, les modes de pensées doivent servir à faire des têtes bien faites, bien articulées, non seulement des têtes bien pleines de théories et de connaissances, ce qui constitue une finalité de premier plan de la formation. La formation en travail social ne peut pas s'actualiser sans le souci d'un esprit scientifique et sans la présence de la pensée cognitive et métacognitive qui est un outil puissant pour l'acquisition des compétences. Aussi, la pensée cognitive et métacognitive est un dispositif qui permet de soutenir l'exercice et le développement d'une pensée réflexive et critique pour maintenir à jour les compétences et la rétroaction sur l'agir professionnel. Selon Pallascio, Daniel et Lafortune (2004), l'exercice d'une pensée critique favorise les processus d'une pensée métacognitive par l'entraînement de la remise en question des concepts et des conceptions, des idées d'autrui et par le développement d'habiletés argumentatives. Ajoutons que l'exercice d'une pensée critique exige la présence d'une conscience critique du processus de pensée lui-même et de ses produits (Cromwell, 1992, p. 43) et doit être perçu comme une approche de la connaissance et de la vie qui combine un engagement à l'égard des opérations intellectuelles à une ferme volonté de critiquer ces mêmes opérations (Pallascio, 2000, p. 255). Cependant, King et Kitchener (1994) font une mise en garde indiquant que le développement d'une pensée métacognitive ne garantit pas celui d'une pensée critique, que la pratique d'actes métacognitifs n'engendre pas forcément le passage d'une pensée simple ou spontanée ou dualiste à une pensée complexe, réfléchie et relativiste.

1.3. La pensée et l'analyse critique

D'entrée de jeu, on constate que l'analyse critique est difficilement dissociable de la pensée critique. L'analyse va plus loin que la pensée suscitée par l'observation ; elle est une opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet,

phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments (Legendre, 1993). L'analyse reflète une certaine compréhension de l'objet, du sujet, de la situation, des relations entre les éléments constitutifs, mais aussi avec d'autres objets, d'autres sujets ou encore des situations. Elle se poursuit par le jugement ou l'évaluation de l'objet, du sujet ou de la situation grâce à l'application de critères de validité, de pertinence, de valeur, de justesse, etc. L'analyse critique ne pourrait pas prendre forme sans la présence d'une pensée critique chez l'analyste ou l'observateur de l'objet, du sujet et de la situation. Lipman (2006) affirme que la pensée critique a servi à qualifier toute pensée qui, appliquée à un moment de réflexion, parvenait à rendre cette dernière plus efficace et plus solide. La pensée critique est devenue centrale dans certaines formations telles que les sciences sociales, le travail social, l'éducation, la psychologie, les sciences infirmières, etc.

Il est important d'aborder la pensée critique selon son objet, sa démarche (processus), les moyens ou les modes qu'elle utilise, ses caractéristiques ainsi que les produits qu'elle génère. Certaines théories de la pensée critique placent les habiletés cognitives au centre des dispositions que doit posséder ou développer tout partisan du libre examen¹, selon Lipman (2011). Siegel (1988), Chaffe (1994), Gordon (1995) (cité dans Bergevin, 2004), Romano (cité dans Boisvert, 2000) ainsi que Forges, Daniel et Borges (2011) considèrent la pensée critique comme une habileté cognitive. Romano (1992) distingue deux types d'habiletés : 1) les habiletés initiales qui englobent l'analyse, l'interférence, la comparaison, la classification ; 2) les habiletés médianes telles que la synthèse de l'information et les habiletés métacognitives qui comprennent les opérations de planification, de surveillance et d'évaluation entreprises dans la démarche de la pensée critique. Forges, Daniel et Borges (2011) soulignent qu'un certain nombre de prérequis doit être réuni pour accéder à la pensée critique. Pour eux, non seulement la pensée critique présuppose des habiletés cognitives, mais elle requiert aussi des attitudes intellectuelles complexes reliées à un ou plusieurs des modes suivants : logique, créatif, métacognitif et de la sollicitude.

Palkiewicz (1990) associe la connaissance à ces habiletés pour définir la notion de pensée critique. Il définit des fonctions cognitives faisant appel à des opérations d'analyse qui produisent quatre types de connaissances : 1) la connaissance empirique, résultant de la saisie des données, des sens et de la conscience ; 2) la connaissance conceptuelle, issue de la mise en relation de ces données avec les données antérieures ; 3) la connaissance rationnelle, provenant de la vérification par raisonnement des données reliées entre elles ; 4) la connaissance décisionnelle, résultant des anticipations et des prises de décision responsables. Donc, à partir d'un problème, la connaissance des capacités de raisonnement et d'investigation logique ainsi que les attitudes appropriées

1. « Le libre examen est un principe philosophique qui prône la liberté de jugement. Il n'accepte comme vérité que ce que la raison ou l'expérience permet d'admettre » (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Libre_examen.htm>, consulté le 1^{er} novembre 2013).

sont nécessaires pour parvenir à penser et à analyser de façon critique. La mise en action de ces connaissances et de ces attitudes permet la pensée critique en tant que pensée réflexive orientée vers la compréhension et la résolution de problème. Cette démarche permet l'apprentissage et l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, dont le travail social.

Lipman (2003) conçoit que la pensée critique doit combiner aussi bien le processus que les résultats. Il énumère trois caractéristiques d'une pensée critique : 1) elle doit s'appuyer sur des critères, c'est-à-dire des paramètres qui fournissent un repère comparatif ; 2) elle doit être autocorrective, dimension qui renvoie à une auto-évaluation dont la finalité consiste à améliorer la pensée ; 3) elle doit être transposable selon le contexte dans lequel elle se déploie. Gagnon (2010) élabore une conception plus large qui inclut l'analyse critique. La pensée critique est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériaux) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. Donc, l'analyse critique est essentielle à la pensée critique et la pensée critique se construit à partir de l'analyse critique.

Ennis et Siegel (cité dans Bergevin, 2004) et Lipman (2003) associent la pensée critique au bon jugement. Ils précisent que la pensée et l'analyse critique nécessitent des habiletés telles qu'analyser des arguments, juger la crédibilité d'une source, élaborer des jugements de valeur, suivre les étapes du processus de décision, etc., ainsi que des prédispositions qui lui sont associées comme chercher des raisons, essayer d'être bien informé, avoir l'esprit ouvert, être sensible aux sentiments des autres, etc. Tout cela permettrait au professionnel d'avoir un bon jugement dans sa pratique.

À cela s'ajoutent la clarté, la rigueur et le raisonnement pour qu'une pensée et une analyse critique soient valides et crédibles. Le doute, la logique, le savoir sont autant de canaux par lesquels la pensée et l'analyse critique peuvent surgir. La pensée et l'analyse critique entrevoient les hypothèses et mettent en doute leur valeur, relèvent ce qui est important dans une situation donnée, conçoivent et explorent d'autres possibilités et se servent du raisonnement et de la logique pour prendre des décisions bien fondées (Gordon, 1995, cité dans Bergevin, 2004). Tous ces éléments sont nécessaires à la pensée et à l'analyse critique autant lors de l'apprentissage, de la formation que lors de l'exercice de la profession du travail social. De plus, Dewey (cité dans Frega, 2011) a articulé ces deux concepts ainsi que leur rapport à l'expérience. Ses travaux sur le pragmatisme soutiennent que la pensée et la connaissance sont essentielles à l'expérience de l'homme et que la connaissance se réalise dans et par l'action. De la pensée critique à la pratique réflexive, c'est le pragmatisme qui nous propose une transition à travers l'épistémologie de la pratique pour l'acquisition et la mise à jour des compétences nécessaires à l'exercice de la profession du travail social.

2. LA PRATIQUE SOCIALE

2.1. Le pragmatisme et l'épistémologie de la pratique

Perrenoud (2001b) octroie aux travaux de Schön et de Dewey l'émergence de la pratique réflexive. C'est à travers le pragmatisme², qui est une doctrine philosophique qui privilégie l'action pratique à la théorie, que cette démarche se déploie. Le pragmatisme est évoqué dans le sens qu'il intègre la pratique dans la connaissance en tant que moments importants de l'expérience humaine (Frega, 2011). Dewey perçoit l'épistémologie de la pratique comme une théorisation moderne du statut de la connaissance et de la pensée.

Sous l'angle de l'épistémologie de la pratique, Frega (2011) formule une mutation de la pensée et de la connaissance en créant des passerelles entre ces notions. En conséquence, le paradigme de l'acte de penser n'est plus la pensée abstraite qui vise la recherche de la vérité, mais plutôt l'activité du chercheur occupé dans ses activités expérimentales à trouver de nouvelles explications à un phénomène, à une situation quelconque, ou encore du professionnel qui émet un diagnostic, des hypothèses et des solutions pour résoudre un problème. Il y va de même pour la connaissance philosophique, qui ne s'inscrit plus dans une quête perpétuelle d'explication du monde, mais qui se voit plutôt substituée par celle d'une hypothèse dont on se sert pour agir, que ce soit pour résoudre un théorème mathématique, pour expliquer un fait naturel ou un phénomène, pour assurer l'équité d'une politique sociale ou pour réaliser un outil technique ajusté à une tâche quelconque.

Selon Frega (2011), l'épistémologie de la pratique rationalise les possibilités de l'expérience humaine en invalidant trois anciennes oppositions : 1) la supériorité de la pensée sur l'action ; 2) la théorie sur la pratique ; 3) la science sur les conditions sociales. Cependant, Dewey conçoit cette scission comme une opposition entre l'élément cognitif (pensée, théorie et science) et la réalité matérielle ou concrète (action, pratique, et les conditions sociales). Alors que selon le pragmatisme, la connaissance n'existe que dans l'action (dans la pratique), intégrant ainsi la théorie dans la pratique et la pratique à la théorie.

Concernant la scission entre la théorie et la pratique, Dewey relève plutôt une distinction qualifiée entre deux formes de pratique, l'une symbolique et inconsciente d'elle-même, l'autre opératoire et fondée sur une compréhension claire de ses propres présupposés. Cette distinction provient du postulat selon lequel la sécurité de l'individu est mesurée par la certitude de son savoir et que la sécurité des individus réside certes dans la connaissance touchant son intégration fonctionnelle à nos pratiques sociales (Bourassa, 1999). C'est la sécurité et l'assurance que l'on retrouve dans la pratique de

2. Le pragmatisme s'est développé, sous la forme d'une théorie philosophique, aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, avec Charles Sanders Peirce, William James et John Dewey. Pour eux, une pensée n'a de sens que par ses implications concrètes et les idées ne sont que des instruments de la pensée. La vérité n'existe pas *a priori*, mais se révèle progressivement par l'expérience (<<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Pragmatisme.htm>>, consulté le 1^{er} novembre 2013).

nos connaissances qui nous permettent de les maîtriser. Toute réflexion critique sur le rôle et sur la nature de la connaissance doit, selon Dewey, partir du fait que la recherche de la certitude est un besoin biologique incontournable et que la connaissance est le moyen spécifiquement humain d'y répondre (Frega, 2011).

La connaissance lie l'homme à son expérience. Elle constitue une manière de saisir les liens entre pensée, connaissance, action et pratique. Cette dimension du pragmatisme liée à la pratique du savoir repose sur le fait que le monde des pratiques est tout d'abord un monde d'actions intelligentes, d'interactions réfléchies, de personnes qui apprennent à partir de leur expérience. C'est dans ce sens que le pragmatisme associe la connaissance à la compétence, c'est-à-dire la capacité d'exercer le jugement pratique dans le cadre de situations problématiques singulières et de mettre en place les actions nécessaires à leur résolution (Frega, 2011). Cette perception du processus d'action de la connaissance fait référence à la notion de pratique réflexive (Morandi, 2004).

2.2. La pratique réflexive

Schön (cité dans Perrenoud, 2001b) a introduit le concept de pratique réflexive pour contrer l'idée développée au courant des années 1970-1980 selon laquelle la science offrait suffisamment de connaissances pour une action rationnelle. Selon Schön (1994), la plupart des problèmes rencontrés par les professionnels ne découlent pas des livres et ne peuvent pas être résolus seulement par des connaissances théoriques et procédurales. Cette adaptation, dont se servent les professionnels pour combler les failles de la théorie dans l'acquisition de la connaissance, marque une rupture entre métier et profession (Perrenoud, 2006). Il explique que le métier s'exécute avec une panoplie d'obligations déjà réfléchies et prescrites; la pratique professionnelle, quant à elle, exige de concevoir des objectifs, des méthodes et une éthique. Ainsi, le professionnel détient une certaine marge de manœuvre qui lui permet d'organiser son travail en tenant compte de ses connaissances, des bases théoriques apprises, mais surtout de son expérience pratique. Or le passage du statut de métier à celui de profession nécessite la pratique réflexive. Perrenoud (2006) soutient que la professionnalisation implique une pratique réflexive, qui exige la capacité de faire évoluer ses actes professionnels et de compléter ses savoirs et savoir-faire au gré de l'expérience et des problèmes que l'on rencontre tout au long de sa carrière.

Schön (cité dans Perrenoud, 2001b), Perrenoud (2006) et Gueraud (2006) montrent qu'aucun acte professionnel n'est dénué de réflexion et la pratique qui peut être qualifiée de réflexive est celle qui met en exergue la pensée permanente (critique, réflexive et créative) du professionnel. Ici, deux paradigmes se côtoient dans la conception de la pratique réflexive. Il s'agit de la réflexion *dans l'action* et de la réflexion *sur l'action*. En nous aidant du lien établi entre les deux concepts, la réflexion *dans l'action* découle d'une réflexion *sur l'action* (Perrenoud, 2001a). En effet, la réflexion dans l'action est entreprise *dans le feu de l'action* (au moment de l'action). Elle constitue un constat fait par le travailleur social au cours de sa pratique, à la suite d'un obstacle, d'un problème ou d'un questionnement nouveau, et qui doit être approfondie à l'aide de sa pensée critique. Cet obstacle va susciter une analyse critique du problème qui lui permet

d'anticiper la prochaine fois que ce dernier rencontrera un problème similaire ; il apprend avec et par ses savoirs d'expérience. Millet et Mourral (1995, cité dans Boutet, 2004) conçoivent la pratique réflexive comme une stratégie qui permet de replonger le professionnel dans une sorte de dialogue intérieur au cours duquel les informations issues des expériences passées servent à résoudre des problèmes similaires qui se présentent à nouveau. Cet exercice cognitif et métacognitif se passe en deux phases : 1) il se remémore la similarité du cas vécu dans le passé ; 2) il trouve une solution différente de celle qui avait été adoptée pour résoudre le problème antérieur tout en tenant compte des effets que cette action avait eus et des nouvelles données concernant le problème actuel.

Au cours de la pratique professionnelle, des opérations cognitives comme les interprétations, les orientations, les raisonnements des schèmes de pensée (Perrenoud, 2001b) sont mobilisées pour réguler l'action, l'acte professionnel et guider la décision. *Ces savoirs cachés* qui ne sont pas toujours restitués sont des savoirs d'expérience. Cette action qui découle de l'expérience (au moment du retour sur les événements, comme si l'on se repasse le film) est considérée par Perrenoud (2006) comme une réflexion *sur l'action*. C'est ainsi que de nouvelles connaissances sont réinvesties dans la pratique et que nous pouvons parler de pratique réflexive.

Boutet (2004) souligne que le concept de *savoirs cachés* développé par Schön (1994) exprime le processus de construction des connaissances qui découle de la pratique réflexive. Cette opération mentale qui se passe dans les mondes virtuels est définie comme des mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées (Perrenoud, 2006). Cette valeur accordée à l'expérience, reliant l'homme à la connaissance, renforce ce pan de l'épistémologie de la pratique qui soutient que l'homme acquiert la connaissance par la pratique.

Boutet (2004) ajoute qu'il y a une complémentarité plutôt qu'une opposition entre le cognitif et le réel, entre la théorie et la pratique. Il considère que l'intervention professionnelle doit pouvoir procéder à des va-et-vient entre ces notions. Selon Éthier (2004), un sujet apprend à résoudre des problèmes sociaux dans tel domaine d'expérience de vie au moyen de stratégies apprises d'enquêtes sociales (variables et adaptées), lorsqu'il exerce sa pensée créatrice, son jugement critique par rapport à tels enjeux sociaux en manipulant telles informations pertinentes, y compris les concepts appris, ce qui est une des caractéristiques de la pratique réflexive.

En résumé, selon Perrenoud (2006), la pratique réflexive se définit comme une forte capacité de réfléchir dans et sur l'action. Cette nécessité de combiner l'action et la réflexion place la pratique réflexive au cœur de l'exercice d'une pratique professionnelle. Sidambarompouille et Senteni (2007), soutiennent que ces attitudes doivent être développées le plus tôt possible. C'est pourquoi, dès la formation initiale, il est important que le formé en travail social entretienne une posture réflexive et une implication critique et autocritique lui permettant d'abord de tirer le meilleur parti d'une formation en alternance, pour devenir un professionnel de l'intervention sociale. Dans le secteur éducatif, Bronfman (2000) définit la pratique réflexive à l'intention des

formateurs comme un cadre, un parcours, conçu pour aider les formés à acquérir l'art de travailler dans les domaines incertains (ou indéterminés) de leur pratique. Cette conception interpelle le formateur qui se charge d'outiller les formés afin que ces derniers puissent mieux faire face à leur vie professionnelle. Cette définition élargit la compréhension de la pratique réflexive en la replaçant dans le cadre du système de formation des professionnels et permet de réfléchir sur la place de la pratique réflexive dans le développement de la formation en travail social.

2.3. La contribution de la formation dans le développement de la pratique réflexive

Perrenoud (2001b, 2006) ainsi que, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) font ressortir que l'enjeu de la formation consiste à instaurer une pratique réflexive d'une façon ininterrompue, d'implanter une formation continue intégrant la réflexion à l'action et vice-versa. En général, la formation des étudiants fait appel à des connaissances et à des compétences qui fournissent les outils idoines à l'application d'une pratique réflexive, et Perrenoud (2001b, 2006) est convaincu de l'impératif d'intégrer la pratique réflexive dans la formation initiale. D'autre part, Frega (2011) considère l'éducation comme l'épistémologie des pratiques, car c'est à l'éducation que nous confions la tâche socialement essentielle de réaliser l'émancipation des individus à travers la maîtrise de la connaissance et l'exercice réflexif de l'intelligence. Pour lui, il revient aux formateurs la lourde tâche d'amener les formés à réfléchir dans et sur l'action.

Perrenoud (2001a), après avoir reconnu que des savoirs sont mobilisés au cours de la pratique réflexive, se questionne toutefois sur la quintessence des savoirs acquis dans l'action. La pratique réflexive se sert de savoirs déclaratifs (composés d'informations organisées pour produire une action), et de savoirs procéduraux (constitués d'instructions pour réaliser l'action). Ces savoirs, le praticien réflexif³ les utilise non plus pour les appliquer à la lettre, mais comme « grilles de lecture » des situations éducatives et sociales complexes ou principes d'orientation de l'action. Ainsi, il admet l'importance de la contribution des compétences qui découlent de la formation donnée dans les institutions éducationnelles telles que l'université ou les autres types de formations professionnelles. Le plus déterminant pour le professionnel serait d'adopter une posture réflexive permanente pour préserver l'apport important du travail pratique effectué sur le terrain pour adapter les connaissances théoriques.

Fourdrignier (2010), Perrenoud (2006) et Boutet (2004) préconisent d'intégrer la pratique réflexive en adoptant des dispositifs d'alternance et une démarche clinique de formation, en rompant avec la juxtaposition classique d'une formation théorique et d'une formation purement « empirique » ou « pratique ». Il ne s'agit pas

3. « Qu'est-ce qu'un praticien réflexif? C'est fondamentalement quelqu'un qui transgresse ou conteste les interdits [demander "pourquoi", envisager des alternatives, mettre en débat ce qui va de soi... dans les écoles]. Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son identité » (Cornet, 2010).

d'une superposition entre la théorie des salles de classe et des pratiques (stages) sur le terrain, mais plutôt d'un continuel va-et-vient entre ces milieux. Aussi, ils soutiennent que la formation réflexive n'est pas une matière à part entière ; elle doit être transversale aux programmes de formation et des stages. Ainsi, la formation réflexive ne découle pas du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence construite.

Selon Fourdrignier (2010) et Boutet (2004), la formation en alternance considère le milieu stage comme une unité de formation pour que la démarche réflexive à trois (formateur, superviseur et stagiaire) soit soutenue par des tâches, des outils d'observation, des cadres de référence théoriques et pratiques. Le stage est perçu comme un moment de partage réflexif au cours duquel un contrat réflexif est élaboré, négocié et consenti et doit permettre de dégager les censures qui pourraient survenir de part et d'autre. En somme, la pratique réflexive s'actualise à travers un partenariat entre les milieux de formation et les milieux de pratique pour offrir le développement réciproque et simultané des connaissances théoriques et pratiques. Dans une perspective transversale, la pratique réflexive tient compte aussi bien des notions théoriques que des actions réfléchies, ce qui amène à introduire et à percevoir les compétences en tant que produits d'une construction qui découle des interrelations théoriques et pratiques chez le praticien réflexif.

3. L'ÉCART ENTRE PRATIQUE RÉFLEXIVE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

3.1. L'approche socioconstructiviste

Choisir la profession du travail social, c'est accepter dès la formation initiale de mener une réflexion approfondie sur l'exercice de son leadership, sur la structuration de son identité et celles des autres, et sur l'altérité ; c'est prendre le risque de nommer et d'examiner ses croyances, ses valeurs personnelles et professionnelles, de vérifier leur adéquation avec celles qui orientent les missions des milieux de pratique et de veiller à leur mise en œuvre dans la pratique. L'approche socioconstructiviste répond bien à cette orientation puisqu'elle met l'accent sur le formé et sur l'interaction avec les autres pour susciter la construction des connaissances et des compétences. L'approche socioconstructiviste offre la possibilité de développer une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage propre à chaque discipline. Les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres, mais aussi grâce aux échanges que le professionnel ou le formé entretient avec le milieu, les pairs et les formateurs (Lafortune, Daudelin, Douin et Martin, 2001 ; Lafortune, 2008). Elle considère que le professionnel ou le formé structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures, ce qui concorde avec les exigences de la pratique réflexive.

La pratique réflexive s'inscrit dans cette approche puisqu'elle préconise des pratiques qui interviennent à trois niveaux : 1) elles s'inspirent d'une pédagogie socioconstructiviste ; 2) elles reposent sur le caractère éminemment réflexif des interventions

pratiquées ; 3) elles requièrent que le formé ait une très bonne connaissance de ses processus mentaux. Le formateur doit mettre en place des mécanismes qui invitent les formés à expliquer, à défendre leurs opinions et les décisions qui les accompagnent, des moments où on leur demande de verbaliser autant leur processus de pensée que les stratégies utilisées pour gérer leurs processus mentaux. Ces moments restent des avenues riches, aptes à stimuler les formés à développer leurs capacités à évaluer de façon critique leur point de vue et celui des autres (Lafortune, Daudelin, Doudin et Martin, 2001).

Toujours selon l'approche socioconstructiviste, la pratique réflexive représente trois enjeux pour la formation : 1) faire face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage-intervention ; 2) réussir à y affirmer son identité professionnelle tout en sachant l'adapter aux contextes ; 3) sortir de l'idiosyncrasie traditionnelle de la pratique de l'enseignement ou de l'intervention pour s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratique (Boutet, 2004).

Rappelons qu'au cours des pratiques professionnelles, la résolution des problèmes dans et sur l'action constitue les bases d'une pratique réflexive (Perrenoud, 2001b). Dans une perspective socioconstructiviste, la pensée et l'analyse critique, ainsi que la pratique réflexive visent à fournir aux professionnels les outils nécessaires pour qu'ils émettent les bonnes hypothèses, qu'ils prennent de bonnes décisions pour résoudre des problèmes et pour surmonter les impasses de la pratique professionnelle. Comme la pratique réflexive est une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, elle nécessite une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et de ses incohérences, de ses pensées et de ses actions, de ses croyances et de ses pratiques. Selon l'orientation socioconstructiviste, la pratique réflexive comporte trois composantes : une composante de réflexion et d'analyse de sa pratique, une autre liée au passage à l'action et enfin, une dernière faisant référence à la construction de son modèle de pratique en évolution (Lafortune, 2008, p. 46), ce qui permettrait le développement de compétences et leur mise à jour chez les travailleurs sociaux en exercice.

3.2. Les référentiels de compétences

Perrenoud (1998) définit le référentiel comme la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation. Selon lui, l'élaboration d'un référentiel de compétences dans le cadre d'un métier ou d'une profession se heurte donc à un triple obstacle : 1) l'immense variété des situations en jeu ; 2) le caractère subjectif, donc variable et évolutif, de leur regroupement de familles ; 3) les difficultés de la reconnaissance des ressources. Pour Raynauld, Gerbé et Nokam (2012), un référentiel présente un ensemble de compétences organisées et documentées de façon à pouvoir répondre à un ensemble d'objectifs allant de l'information à l'évaluation pour une discipline ou une profession donnée.

Il semble difficile de circonscrire dans un référentiel les compétences nécessaires à la pratique professionnelle du travail social à cause de son caractère dynamique et mouvant. Tout au plus, nous pouvons énumérer les savoirs, les capacités, les habiletés, les attitudes à privilégier pour l'agir professionnel lors de l'exercice professionnel. Dans le référentiel de compétences adopté par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes familiaux et conjugaux du Québec (OTSTFCQ), la notion de compétence est définie à partir des écrits de Le Boterf (2011) qui perçoit le professionnel comme celui qui sait gérer un ensemble de situations professionnelles, allant du simple au complexe, en intégrant les savoirs classiques (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs). Dans cette perspective, la compétence est déterminée comme :

- › Savoir agir et réagir avec pertinence ;
- › Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte de pratique ;
- › Savoir transposer (utiliser des métaconnaissances pour interpréter, modéliser et créer des conditions de transposition) ;
- › Savoir apprendre et apprendre à apprendre (savoir réfléchir sur son action, la transformer en expérience) ;
- › Savoir s'engager (engager sa subjectivité, prendre des risques, entreprendre, faire preuve d'éthique) (OTSTCFQ, 2012).

Dans la communauté scientifique, plusieurs auteurs abordent le concept de compétence au sens très large comme la capacité de faire quelque chose, mais la capacité n'engendre pas nécessairement la compétence. D'Hainaut (2000) définit la compétence comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet de jouer un rôle, d'exercer une fonction ou d'exécuter une activité convenablement et qui aboutit au résultat attendu. Turcotte (2011) révèle que Blondin (2002) associe la compétence aux composantes d'actions à celle du jugement. Pour cet auteur, la compétence correspond à un savoir-juger et à un savoir-agir qui rendent capable de faire face à une famille de tâches et de situations, en mobilisant des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes et des techniques. Pour d'autres, la compétence est définie comme la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (Jonnaert, Barrette, Boufrah et Masciotra, 2005).

Selon Jonnaert (2002), une compétence est un construit réflexif et temporairement viable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources (stratégies, habiletés et outils cognitifs, conatifs et métacognitifs) en vue de résoudre un problème ou une situation donnée. Le Boterf (2010), quant à lui, souligne que les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à un autre et de sa pratique réflexive. Tardif (2006) définit la compétence comme un savoir-agir complexe prenant appui sur

la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Masciotra, Jonnaert et Daviau (2003) ajoutent que la compétence peut être considérée comme l'intelligence des situations, ce qui sous-entend la présence de la pensée analytique, la capacité d'analyse et l'esprit critique chez les professionnels. À cela s'ajoute, la compétence transversale de la « réflexivité », qui est la capacité dans les situations données de saisir les construits en jeu, de les construire et de reconstruire avec les acteurs pour favoriser un changement, une solution pour dénouer ce qui fait problème.

Ces perceptions diversifiées de la compétence montrent bien la complexité et la difficulté d'arriver à une définition consensuelle. Soulignons que la compétence donne sa pleine valeur dans des situations complexes et inédites ; un professionnel a besoin de compétences pour affronter la part de neuf et d'imprévisible pour être efficace. La compétence professionnelle consiste à savoir quand il faut passer à l'action et quelle action il faut engager dans tel ou tel type de situation. C'est un rapport dynamique et construit lors de la mise en œuvre d'agirs professionnels nécessitant la présence d'une pensée et d'une analyse critique ainsi que réflexive. Ainsi, il devient compliqué de prédire et de prédéterminer les compétences nécessaires à la pratique professionnelle et de les consigner dans un référentiel pour l'exercice de la profession en travail social.

3.3. Regards critiques sur les référentiels de compétences

D'entrée de jeu, soulignons que l'absence d'un cadre théorique clairement défini favorise le fait que le concept de compétence peut être véhiculé dans plusieurs sens. Un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances de la compétence devrait être spécifié avant même que la conception de la compétence ne soit adoptée dans les référentiels, ainsi ce concept pourrait être mieux compris par les différents groupes d'intérêts. À défaut d'une telle clarification, le concept de compétence risque d'évoluer, au sein des groupes d'intérêts, dans des espaces de signification différents et même parfois incompatibles. Le concept de compétence invoqué par les organismes régulateurs semble s'inscrire davantage dans une perspective comportementaliste et fonctionnelle plutôt que socioconstructiviste et dynamique. Cette perspective risque d'amener les programmes de formation à formuler l'acquisition de ces compétences en des objectifs opérationnels comportementalistes. Cette dérive laisserait les programmes de formation avec des errances paradigmatiques et seraient de véritables trompe-l'œil épistémologiques (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2005).

En plus, la pratique du travail social basée sur les compétences augmente la probabilité pour la formation en travail social d'être définie et contrôlée par les employeurs et par les intérêts de l'État – le travail social devenant ainsi sous mandat implicite de l'État. De plus, la philosophie de pensée, les politiques d'orientations pédagogiques et les normes d'enseignement risqueraient d'être déterminées par les employeurs, les organismes régulateurs provinciaux et l'État, non par les travailleurs sociaux, les chercheurs ou les formateurs eux-mêmes. Cette orientation comporte des risques, autant en raison de l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que de la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur

le monde du social au nom de la mobilité de la main-d'œuvre. Prenons garde de l'approche taylorienne de l'organisation du travail qui consiste à rendre séquentielle les tâches des travailleurs et à ignorer la signification globale de l'ensemble des tâches et le bon jugement, ce qui pourrait donner naissance au professionnel morcelé capable d'exécuter des actes professionnels « politiquement corrects », mais non nécessairement réflexifs tenant compte de la globalité contextuelle des situations.

De plus, la pratique réflexive doit s'inscrire dans le respect des droits, des libertés et des obligations de chacun, ce qui est difficile à circonscrire dans un référentiel. Le professionnel devra tout au long de sa pratique faire appel à sa pensée et à son analyse critique et émettre un jugement professionnel. Une vraie pratique réflexive ne peut être balisée, enclavée dans un référentiel de compétences. Les référentiels peuvent toujours chercher à réguler la pratique réflexive d'une certaine manière pour donner des points de repère, mais la pratique du travail social comportera toujours sa part d'imprévu, d'aléatoire puisque l'être humain demeure imprévisible et unique.

Donc, l'acquisition des compétences explicitées et réfléchies représente un défi de détail pour les milieux de formation. Comment mettre en place un programme de formation avec un paradigme épistémologique de construction de la connaissance pour faire acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la profession ? Comment être en amont des besoins incessants du développement des compétences et de l'évolution des nouvelles pratiques en travail social ? Pour Le Boterf (2010), un professionnel doit construire avec une pensée critique et analytique, posséder des schèmes opératoires qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinaisons appropriées de ressources. La compétence ne se construit pas comme un mur de maçonnerie et les ressources ne sont pas comparables à des briques. Méfions-nous de la maçonnerie cognitive !

3.4. L'éthique : une dimension transversale

L'éthique est une dimension transversale à la pratique réflexive et aux référentiels de compétences. Définir l'éthique est une tâche ardue et complexe. Selon Desaulniers et Jutras (2006) et Gohier (2005), l'éthique peut se définir comme une réflexion sur l'attitude à adopter envers les autres et est indissociable de la morale ; l'éthique et la morale renvoient aux mœurs et aux comportements. Cependant, l'éthique serait plus réflexive et la morale plus normative, faisant référence à un système de normes et de conduites socialement admises et acceptables. La réflexion éthique sous-tend le précepte moral d'une mise en application contextualisée qui ne peut pas se contenter de règles formulées de façon prédéterminée et définitive, ni se réduire à l'application de compétences apprises. Elle se différencie de la déontologie qui correspond davantage à la morale appliquée à une profession. En formation, soit initiale ou continue, l'éthique doit être approfondie en lien avec l'exercice et le développement du jugement professionnel. Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle (Lafortune, Ouellet, Lebel et Martin, 2008). Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose une collecte d'informations

à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune, 2008, p. 28).

« Bien intervenir » exige de se conformer aux lois, à des directives, à des savoirs et à des principes non écrits qui, néanmoins, déterminent les actes professionnels. Le jugement professionnel contribue ainsi à circonscrire une marge de manœuvre aux professionnels, mais offre aussi un champ infini d'activités possibles. L'éthique professionnelle ne pourrait pas se simplifier à un catalogue de bonnes pratiques ou encore à un référentiel de compétences acquises. L'introduction de la compétence de l'éthique dans les référentiels devient le chien de garde de la pratique réflexive pour permettre aux institutions de formation d'aider les futurs travailleurs sociaux à vivre avec l'incertitude de manière responsable, de construire leur mode pratique et de préserver le pouvoir d'agir alloué à ceux-ci par l'entremise de la pratique réflexive.

Néanmoins, la dimension éthique en formation s'inscrit dans une perspective de professionnalisation et l'analyse des composantes de la compétence éthique suscite la réflexion. Elle est constituée d'énoncés normatifs, de savoirs à comprendre ou de savoir-faire et d'attitudes à développer. L'éthique doit être perçue comme une disposition à interroger le sens de l'agir professionnel, à adopter une attitude d'ouverture au savoir, à l'agir professionnel et aux êtres humains qui forment la cellule d'intervention et une disposition à connaître les fondements des actes professionnels et au besoin, de les remettre en question.

N'oublions pas que l'exercice de la profession du travail social place les différents acteurs devant des problèmes complexes nécessitant des décisions parfois difficiles à prendre. Il n'y a pas de solutions préconstruites ou prédéterminées, ni de recette toute réfléchie. Or la pratique du travail social nécessite une pensée et une analyse critique qui entraînent une créativité éthique afin de permettre généralement l'élaboration de réponses de qualité pour des situations singulières puisque chaque situation est unique.

CONCLUSION

Au cours des dernières décennies, le travail social s'est beaucoup développé comme discipline scientifique et comme profession ; cependant, il apparaît être conceptuellement à réinscrire dans les contextes, les histoires et les collectifs. Actuellement, les organismes régulateurs tels que les associations professionnelles ou encore les instances gouvernementales cherchent à imposer à la profession du travail social un référentiel de compétences pour enclaver les agirs des professionnels, pour homogénéiser les pratiques, pour légitimer les actes professionnels afin d'assurer la protection des populations desservies et favoriser la mobilité de la main-d'œuvre. Il y a lieu de s'interroger sur la faisabilité de construire un référentiel de compétences qui répondrait aux besoins des mille pratiques du travail social réalisées dans les multiples organismes, avec leurs cadres différents d'intervention, leurs différentes missions ainsi qu'à la réalité de pratique des travailleurs sociaux ; une démarche utopique ou réaliste ? Tout en tenant compte des spécificités des milieux de pratique, des enjeux sociopolitiques et des exigences éthiques, comment

les milieux de formation peuvent-ils concilier l'apprentissage de la pensée et de l'analyse critique au cours de la formation théorique, pratique et continue avec l'acquisition des compétences telles qu'énumérées dans un référentiel? Au moment où l'approche socioconstructiviste et l'éthique prennent de plus en plus de place dans les centres de formation, comment concilier l'écart entre un rapport techniciste à la pratique professionnelle centrée sur l'acquisition des compétences d'un référentiel et un rapport réflexif centré sur la capacité d'analyser et d'autocritiquer sa pratique sociale, les enjeux sociopolitiques et les dilemmes éthiques en présence.

L'approche comportementaliste des référentiels de compétences qui entraîne une pédagogie par objectifs semble incompatible avec l'approche socioconstructiviste nécessaire au développement de la pensée et de l'analyse critique ainsi que de la pratique réflexive. Un programme de formation ne peut pas être de faire acquérir la somme des compétences énumérées dans un référentiel, puisque former, c'est mettre en place la possibilité de la construction, de la déconstruction et de la reconstruction de la connaissance et de la compétence du formé dans et par l'activité de formation. Les référentiels sont définis dans une perspective comportementaliste, alors que la formation se fait dans une perspective socioconstructiviste ; voilà l'incompatibilité qui persiste entre les deux paradigmes. Ces deux visions semblent antinomiques. Le choix d'une logique pédagogique de compétences pour le développement de programme de formation en travail social répondrait à une pression sociopolitique et marchande, à une approche taylorienne de l'organisation du travail. Ce qui est problématique, c'est que les programmes de formation ne peuvent pas se réduire à transformer les compétences en objectifs de départ puisque la compétence apparaît davantage une finalité à atteindre pour l'exercice de la profession du travail social qu'un objectif de formation. Selon Jonnaert, Barrette, Boufrah, et Masciotra (2005), le paradoxe est que l'on cherche à échafauder un curriculum de formation basé sur les compétences alors qu'une théorie de la compétence n'est même pas théorisée. De plus, il n'y a pas de consensus sur un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances et des compétences par tous les acteurs qui pourraient donner naissance aux espaces de signification nécessaires à la formation théorique, pratique et continue.

En plus, l'acquisition des connaissances et des compétences se construit à partir de l'expérience propre, subjective et unique du monde réel du formé. La formation doit permettre au formé la possibilité d'une appropriation des connaissances et des compétences par le chevauchement entre les quatre postures épistémologiques de Paillé (2012), celles du sens, de l'action, de la critique et de contrôle. Donc, un programme de formation doit se construire en référence à un paradigme épistémologique de la connaissance et de la compétence clairement explicité dans les finalités du curriculum de formation (Joannert, Barrette, Boufrah, et Masciotra, 2005).

De plus, l'accompagnement socioconstructiviste en formation ne peut s'imposer, il doit faire preuve d'une démarche réflexive et d'un renouvellement des pratiques puisqu'il suscite un regard critique, des remises en question et une analyse des actions. Cette démarche comprend des échanges et une réflexion où les acteurs interrogent et examinent les pratiques en exercice et les croyances (conceptions et convictions) en

vigueur. Ce processus de formation génère des conflits sociocognitifs, des débats socio-politiques, des dilemmes éthiques et requiert une pensée et une analyse critique de la part des acteurs concernés. De plus, le développement d'une culture socioconstructiviste favorise l'adoption d'une posture critique, une posture épistémologique de sens, de l'action, de la critique et de contrôle pour alimenter les argumentations, pour discuter des diverses positions, pour contrer ou soutenir des points de vue et pour garder une distance critique vis-à-vis du changement, du renouvellement des pratiques sociales. Comment cette démarche socioconstructiviste et réflexive de formation qui privilégie l'interaction, le dialogue, mais aussi la confrontation liée aux diverses expertises, représentations et expériences professionnelles, peut-elle se concilier avec un référentiel de compétences prédéterminée et prédéfinie? Voilà l'incompatibilité qui existe entre la pensée et l'analyse critique et les référentiels de compétences pour répondre aux exigences d'une pratique réflexive et éthique.

RÉFÉRENCES

- › **Bachelard, G.** (2004). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- › **Bergevin, H.** (2004). *Pensée critique: étude de l'incidence des connaissances et de l'expérience sur le développement du jugement clinique des élèves de première année en soins infirmiers*, essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- › **Blondin, D.** (2002). « Apprendre, pour quoi faire? », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 3, p. 35-37.
- › **Boisvert, J.** (2000). *La formation de la pensée critique – Théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- › **Bourassa, B.** (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- › **Boutet, M.** (2004). *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*, <www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_ouils/mboutet.pdf>, consulté le 4 mars 2013.
- › **Bronfman, V. S.** (2000). « Le practicum réflexif: un cadre pour l'apprentissage de savoir-faire. Le cas du campus virtuel des nouvelles technologies éducatives », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 7, n° 1, p. 227-243.
- › **Carignan, L.** (2011). « Les référentiels de compétences sont-ils un outil pour les organismes régulateurs et une commande pour les milieux de formation? », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 287-294.
- › **Chauvrière, M. et D. Tronche** (2002). *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod.
- › **Chopart, J. N.** (2000). *Les mutations du travail social: dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.
- › **Cornet, J.** (2010). « Praticiens réflexifs? Oui, mais critiques? », *Devenir enseignant*, n° 194, janvier-février, <<http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1665>>, consulté le 4 mai 2013.

- › **Cromwell, L.** (1992). « Assessing critical thinking », *New Directions for Community Colleges*, n° 77, printemps, p. 37-50.
- › **D'Hainaut, L.** (2000). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives des programmes de l'éducation*, 2^e éd. rev. et augm., Paris, Nathan, coll. « Éducation ».
- › **Desaulniers, M. P. et F. Jutras** (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- › **Éthier, M. A.** (2004). « Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté », 2^e partie, *Traces*, vol. 42, n° 3, p. 10-16.
- › **Forges, R., M.-F. Daniel et C. Borges** (2011). « Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé », *Revue Phénex*, vol. 3, n° 3, <ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/download/1447/1224>, consulté le 12 avril 2012.
- › **Fourdrignier, M.** (2010). *L'accueil des stagiaires en secteur social. Accueil de l'institution et accompagnement par le professionnel*, Paris, Éditions actualités sociales hebdomadaires.
- › **Frega, R.** (2011). *John Dewey et l'épistémologie de la pratique*, <http://www.academia.edu/1708417/John_Dewey_et_lepistemologie_de_la_pratique>, consulté le 10 avril 2013.
- › **Gagnon, M.** (2010). *La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques : enjeux de la complexité*, actes du Colloque international francophone Complexité 2010, *La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations*, Lille, France, 31 mars et 1^{er} avril, <www.trigone.univ-lille1.fr/complexite2010/actes/Gagnon.pdf>, consulté le 2 février 2013.
- › **Gohier, C.** (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre l'éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- › **Guerraud, S.** (2006). *La pratique réflexive : un enjeu déterminant pour les professions paramédicales*, mémoire, École nationale de la santé publique, <<http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Ensp/memoires/2006/ds/guerraud.pdf>>, consulté le 15 mars 2013.
- › **Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Broeck & Lacier.
- › **Jonnaert, P., J. Barrette, S. Boufrahi et D. Masciotra** (2005). *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité, conditions essentielles au développement des programmes d'études*, rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Observatoire des réformes en éducation (ORE) et Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).
- › **King, P. M. et K. S. Kitchener** (1994). *Developing Reflexive Judgment*, New York, Jossey Bass.

- › **Lafortune, L.** (2008). « Exercice et développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages », dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Le jugement professionnel en évaluation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-36.
- › **Lafortune, L.** (2007). « Le développement du jugement professionnel : une perspective socioconstructiviste », dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 7-24.
- › **Lafortune, L., C. Daudelin, P-A Doudin et D. Martin** (2001). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- › **Lafortune, L., S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin** (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- › **Le Boterf, G.** (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 6^e éd., Paris, Eyrolles.
- › **Le Boterf, G.** (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, 5^e éd., Paris, Eyrolles.
- › **Legendre, R.** (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- › **Lipman, M.** (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
- › **Lipman, M.** (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
- › **Lipman, M.** (2003). *Thinking in Education*, 2^e éd., Cambridge, Cambridge University Press.
- › **Mabiala Nlenzo, G.** (2003). « La connaissance scientifique et son processus selon Gaston Bachelard », *Mémoire Online*, <http://www.memoireonline.com/08/09/2581/m_la-connaissance-scientifique-et-son-processus-selon-gaston-bachelard1.html>, consulté le 10 avril 2013.
- › **Masciotra, D., P. Jonnaert et C. Daviau** (2003). *La rationalité : esquisse d'un cadre é actif pour l'intelligence des situations*, texte présenté au Symposium *Situation de formation et de problématisation* dans le cadre du Réseau éducation formation 2003, Genève, Suisse, 18-19 septembre.
- › **Mayer, R.** (2002). *L'évolution des pratiques en service social*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- › **Morandi, F.** (2004). « Pragmatisme et pratiques en éducation : réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey », *Recherches et éducatons*, n° 6, <<http://rechercheseducations.revues.org/index318.html>>, consulté le 10 avril 2013.
- › **Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux (OTSTCFQ)** (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*, Montréal, OTSTCFQ.
- › **Paillé, P.** (2012). « Repères pour un débat sur l'intervention précoce : un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, hors série n° 1, « Mobilisation des connaissances », p. 84-98.

- › **Palkiewicz, J.** (1990). *Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial*, actes du 10^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Montréal, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- › **Pallascio, R.** (2000). « Manifestations d'une pensée réflexive dans une communauté philosophique virtuelle en mathématiques au primaire », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 245-259.
- › **Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune** (2004). *Pensée et réflexivité, Introduction: une pensée réflexive pour l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-22.
- › **Perrenoud, P.** (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, 3^e éd., Paris, ESF éditeur, coll. pédagogie, p. 11-45.
- › **Perrenoud, P.** (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, 5^e éd., Paris, ESF éditeur.
- › **Perrenoud, P.** (2001b). « Mettre la pratique réflexive au centre de la formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 390, janvier, p. 42-45.
- › **Perrenoud, P.** (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- › **Raynauld, J., O. Gerbé et N. T. Nokam** (2012). *Référentiels de compétences*, Québec, Groupe de travail québécois sur les normes et standards en TI pour l'apprentissage, l'éducation et la formation, <<http://www.gtn-quebec.org/moa/publications/rapport/referentiels-competences/derniere>>, consulté le 25 avril 2013.
- › **Romano, G.** (1992). « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves », Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol.6, n° 1, p. 17-21.
- › **Schön, D. A.** (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- › **Sidambarompouille, D. et A. Senteni** (2007). « Professionnaliser la formation des étudiants en travail social. De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, p. 29-47, <<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-29.htm>>, consulté le 10 avril 2013.
- › **Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière-éducation.
- › **Tardif, M., C. Borges et A. Malo** (2012). *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön*, Bruxelles, De Boeck.
- › **Turcotte, D.** (2011). « Le référentiel de compétences des travailleurs sociaux du Québec: quelle correspondance avec la réalité de la pratique? », *Intervention*, vol. 134, n° 1, p. 47-61.

CHAPITRE 3

RAISON INSTRUMENTALE, RÉFLEXIVITÉ ET HORIZONS DE SENS

Une problématisation philosophique
des référentiels du social¹

Carine Dierckx – *Université du Québec à Montréal, Canada*

*L'Ours allait à la chasse, apportait du gibier,
Faisait son principal métier
D'être bon émoucheur, écartait du visage
De son ami dormant, ce parasite ailé,
Que nous avons mouche appelé.
Un jour que le vieillard dormait d'un profond somme,
Sur le bout de son nez une allant se placer
Mit l'Ours au désespoir; il eut beau la chasser.
Je t'attraperai bien, dit-il. Et voici comme.
Aussitôt fait que dit; le fidèle émoucheur
Vous empoigne un pavé, le lance avec roideur,
Casse la tête à l'homme en écrasant la mouche,
Et non moins bon archer que mauvais raisonneur:
Roide mort étendu sur la place il le couche.
Rien n'est si dangereux qu'un ignorant ami;
Mieux vaudrait un sage ennemi².*

La Fontaine, 2006 [1678], p. 22-23

1. Ce texte est une version remaniée d'un article paru dans la revue *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2, 2010, et sur le site de l'AIFRIS (<www.aifris.eu>, consulté le 5 novembre 2013).

2. Extrait de la fable *L'Ours et l'amateur des jardins*.

Mon propos dans ce chapitre sera centré sur une mise en perspective plus globale de ce qui se joue aujourd'hui, dans les formations du social et sur les terrains professionnels, dans le recours à divers types de référentiels, dont les référentiels de compétences. Ce qui m'intéresse ici, c'est la transformation des rapports aux « références » dans les pratiques que ce recours, qui tente de s'imposer sur les terrains, implique.

En partant des tensions et malaises actuels autour des référentiels dans le secteur social, des finalités et des logiques sous-jacentes à leur mise en œuvre et à leur extension, je développerai l'hypothèse, à partir de l'éclairage anthropologique et philosophique de Charles Taylor, qu'ils sont les symptômes d'un malaise plus profond, au cœur de la modernité, concernant la montée en puissance de la raison instrumentale (illustrée par la fable de La Fontaine en exergue³), dans différents secteurs de pratiques qui étaient auparavant guidés par d'autres finalités. Je décrirai ensuite, toujours sur la base de Taylor et de son analyse approfondie de la culture moderne, un conflit entre différents horizons de signification au cœur des pratiques et des institutions contemporaines. Ces réflexions philosophiques permettront de problématiser le statut et la *manière* dont on peut se rapporter aux référentiels (et notamment aux référentiels de compétences) dans les pratiques et les formations en travail social. Vont-ils devenir des références standardisées définies de l'extérieur, s'imposant de façon monologique aux intervenants ou peuvent-ils se définir dans un travail réflexif et dialogique, sur base de références normatives et d'horizons d'intelligibilité plus larges? La question de la réflexivité des pratiques sera ainsi abordée à partir de cet éclairage. Deux exemples repris d'un article de Jean-Yves Barreyre, montrant des finalités et des logiques contrastées dans la construction et l'usage de référentiels dans le secteur du handicap et des personnes âgées, en France, illustreront le propos. En conclusion, j'aborderai la façon dont ces enjeux touchent à la question de l'identité professionnelle, et interpellent la formation initiale des intervenants sociaux.

Je n'entre pas ici dans l'analyse spécifique des référentiels de compétences ni dans une étude empirique de leur statut et de leur mise en œuvre dans différents contextes, sans nier du tout l'intérêt et la nécessité de ce type d'analyse pour tester et nuancer les hypothèses d'interprétation proposées (ce qui est l'objet d'autres chapitres du livre). Celles-ci n'ont pas non plus la prétention d'être exhaustives (ce qui serait bien impossible d'ailleurs), mais cherchent à éclairer, d'un certain point de vue, ce qui m'apparaît porteur (au sens aussi de porteur d'ouvertures possibles pour l'action), une réalité dans laquelle nous sommes tous « pris », qui nous concerne dans nos pratiques d'enseignants, de chercheurs, de travailleurs sociaux, de citoyens, et qui nous interpelle, d'une façon ou d'une autre.

3. Cette fable a été analysée par Vincent Descombes dans *Le raisonnement de l'ours* (Descombes, 2007).

1. LES RÉFÉRENTIELS DU TRAVAIL SOCIAL : TENSIONS ET MALAISES

Le travail social, comme pratique organisée, fait appel, fait « référence » à des points de repères divers : des idéaux, des valeurs, des paradigmes, des savoirs, des outils, la « réalité » observée, l'« expérience », etc. Ces points de repère, ces représentations sont ce sur quoi s'appuient (ou peuvent s'appuyer) les intervenants dans l'action. Les références ont toujours été l'objet d'enjeux importants dans les pratiques du travail social (comme de la formation des intervenants sociaux), pour légitimer les actions, leurs finalités, leurs contenus. Elles sont sources de tensions, de conflits, en lien avec des horizons de sens divergents, des luttes de pouvoir, des contextes particuliers, etc.⁴.

Les tensions et malaises actuels se cristallisent plus spécifiquement sur la formalisation de *référentiels* divers dans le secteur du social et de la formation (référentiels métiers, de formation, de compétences, etc.). Ils se manifestent à propos tant de leur finalité que des logiques qui sous-tendent leur mise en œuvre (et leur extension), et concernent leur statut normatif, leur mode d'élaboration, ou encore leurs effets sur les pratiques qu'ils contribuent à orienter. Si les positions divergent par rapport à ces évolutions, le malaise est grand et largement partagé, d'autant plus que ces transformations des références et les nouvelles modalités d'action sociale qu'elles inspirent s'observent dans tous les pays occidentaux, et dans les différentes politiques publiques. Le secteur social apparaît donc comme un chaînon dans une « grande transformation » (Polanyi, 1983) qui le dépasse très largement.

Différentes analyses de ce qui se joue dans ces transformations mettent en évidence un enjeu central : la domination croissante du *paradigme managérial* issu du monde industriel sur l'orientation des politiques publiques et de leur mise en œuvre dans les pratiques (au cœur de la NGP, la « nouvelle gestion publique »). Les nouvelles logiques inspirées par ce paradigme et les références qu'elles importent semblent de plus en plus réduire les finalités de l'action sociale et éducative à des objectifs de performance, d'efficacité et d'efficience, dans des secteurs qui auparavant étaient guidés par d'autres finalités sociales, d'autres horizons de valeurs, en lien avec des institutions porteuses d'idéaux démocratiques (État de droit, État social), en lien aussi avec des identités professionnelles, construites collectivement par les groupes professionnels, qui se sont imposées de façon plus ou moins forte dans le champ qui est le leur (action sociale, enseignement) (Chauvière, 2007 ; Maroy, 2009). Ces logiques gestionnaires transforment également les modalités d'intervention, par les différentes contraintes qu'elles font peser sur les acteurs, mais plus profondément, par les modèles qu'elles cherchent à imposer à partir des référentiels, des « bonnes pratiques », de l'évaluation par les résultats.

4. Les publications mettant en perspective ces débats et tensions sont trop nombreuses pour les citer en détail. Voir entre autres Ion (2005).

L'appel aux référentiels et, plus largement, les références et outils d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des pratiques mobilisés aujourd'hui dans les différents secteurs publics, apparaissent donc, pour de nombreux observateurs, comme essentiellement guidés (de façon plus ou moins masquée) par des logiques gestionnaires « transplantées » du monde de l'entreprise, promues par des politiques néolibérales, guidées essentiellement par une rationalité instrumentale⁵.

Les avis restent cependant partagés sur ces évolutions. Certains considèrent qu'en changeant de champ de pratiques, la logique instrumentale se transforme, et n'est donc pas un pur mimétisme du monde marchand. Sa mise en œuvre par le haut se confronte aux cultures professionnelles des travailleurs sociaux (et des enseignants dans les écoles sociales). Ces cultures professionnelles sont elles aussi porteuses de références et de valeurs, enracinées dans l'histoire du travail social, et dans l'histoire plus large de la modernité.

Assiste-t-on à une « chalandisation » (Chauvière, 2007), voire à une marchandisation progressive du travail social et de la formation, et plus largement à une forme d'engloutissement du social (et du non-marchand en général) dans l'économie, à une nouvelle forme de « barbarie douce » (Le Goff, 1999)? Est-on face à un nouveau pouvoir, de type managérial, qui colonise progressivement toute la société par et qui s'impose par la distillation d'une représentation du monde et de la personne humaine, « en sorte que la seule voie de réalisation de soi consiste à se jeter à corps perdu dans la "lutte des places", la course à la productivité » (Gaulejac, 2005, p. 8)?

-
5. L'analyse par Christian Maroy (2009) des transformations du monde scolaire est très significative à ce sujet. Il montre en quoi la montée d'un discours sur la nécessité d'améliorer la qualité ou l'efficacité des systèmes sociaux ou éducatifs pourrait être le signe d'un changement profond, pas simplement technique, de la nature des systèmes en question et de leur mode de régulation, passant d'une régulation bureaucratique et professionnelle à une régulation postbureaucratique. « Dans cette transformation, ce sont non seulement les modes de coordination et les outils de régulation publique qui se renouvellent et se complexifient (recours à la compétition, à l'évaluation des résultats, à la contractualisation d'entités décentralisées, à la mise en place de normes et standards de référence, de *benchmarks*), comme incitants à l'amélioration des pratiques et performance des écoles et des enseignants, mais c'est aussi une nouvelle normativité et de nouveaux référents institutionnels qui s'affirment » (Maroy, 2009, p. 211). La recherche d'efficacité, dans le mode de régulation bureaucratique-professionnel, n'était pas incompatible avec des référents normatifs et des justifications renvoyant à diverses définitions du bien commun, en référence à des finalités et des valeurs substantielles auxquelles les professionnels de l'éducation (et du social) se référaient (émancipation individuelle ou du citoyen, etc.). « Les nouveaux modes de régulation postbureaucratiques qui se développent aujourd'hui se présentent comme "*value free*", comme de purs "instruments de coordination technique" et d'amélioration des performances. Pourtant, ils développent une nouvelle normativité paradoxale, basée principalement sur le régime industriel (modèle de régulation par les résultats) ou marchand (modèle du quasi-marché) » (p. 212). Dans la régulation postbureaucratique, la référence au collectif politique et aux valeurs d'égalité de tous devant la règle impersonnelle est minorisée. Ce qui est dès lors attendu et valorisé de la part des membres des organisations, c'est ce qui favorise les performances individuelles ou agrégées. « On risque même de glisser dans un régime de "performativité", de recherche d'amélioration *sans fin* de la performance » (p. 212).

Les nouvelles références, dans le secteur social comme dans celui de l'éducation, sont-elles, au contraire, porteuses de plus d'avancées sociales, d'une plus grande émancipation des individus, des acteurs sociaux, à tous les échelons? Permettent-elles d'améliorer les liens entre formation et métiers ou professions, en vue d'une plus grande efficacité *sociale*? De mieux coordonner, harmoniser les interventions de diverses institutions pour des objectifs définis plus explicitement? De clarifier, pour tous les acteurs, ce qu'ils peuvent attendre des institutions, et les règles du jeu dans lequel ils jouent? À quelles conditions?

Le débat est loin d'être tranché entre défenseurs et détracteurs des référentiels, tant chez les observateurs que chez les acteurs, alors même qu'ils se répandent à grande échelle. Comment mieux comprendre ce qui se joue dans ces transformations, et ce qui est au cœur du malaise au sein du secteur social aujourd'hui?

2. DES MALAISES PLUS PROFONDS? L'ÉCLAIRAGE DE CHARLES TAYLOR

Pour éclairer ces questions, qui touchent le secteur social et le dépassent, l'analyse faite par Charles Taylor des malaises de notre modernité, et plus spécifiquement de la menace de domination par la raison instrumentale, reste, selon moi, féconde aujourd'hui. En effet, on peut repérer, dans les évolutions récentes constatées ci-dessus, des logiques qui puisent leurs sources dans des mouvements très globaux, au cœur de nos sociétés modernes.

2.1. La menace de domination par la raison instrumentale : un malaise au cœur de la modernité

La raison instrumentale, raison calculante centrée sur les moyens⁶, tend aujourd'hui, selon Taylor (qui s'appuie également sur d'autres analyses) à devenir prépondérante. Elle menace de dominer des secteurs qui auparavant lui étaient étrangers, dans les institutions sociales (au sens large) comme dans la vie privée⁷.

6. La raison instrumentale est « la rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples pour parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite » (Taylor, 1994, p. 12).

7. Les aspects libérateurs de la raison instrumentale, par les progrès techniques et l'amélioration des conditions de vie qu'elle a engendrés, sont indéniables. Mais ses développements sont inquiétants lorsqu'elle devient le seul étalon de référence dans les différents domaines de l'existence: elle tend, sur un plan privé, à vider l'existence de son sens, et sur le plan politique, à menacer les libertés publiques, les institutions et les pratiques du gouvernement démocratique.

La primauté prise par la raison instrumentale est un des trois grands malaises de la modernité analysés par Taylor, à côté de l'individualisme et de l'aliénation de la sphère politique⁸. Ces trois malaises (caractérisés respectivement par l'oubli des fins, la perte de sens et la perte de liberté) se renforcent mutuellement dans nos sociétés. Ils se retrouvent, de façon mélangée, dans les différents domaines de la vie sociale, dans les institutions et les pratiques. Ils sont liés au développement même de la modernité.

La domination de la raison instrumentale s'ancre, en effet, dans les transformations profondes de la modernité : l'effondrement des ordres anciens a pour corollaire un développement toujours croissant de ce type de raisonnement calculeur, qui réduit les choses, les créatures qui nous entourent en matières premières ou en moyens assujettis à nos fins (celles-ci se définissant de plus en plus par la recherche du bien-être des individus). La solution technique, lorsqu'elle devient paradigme, a pour effet un oubli des fins, une perte de profondeur de l'environnement humain, un « désenchantement » du monde (objets jetables, etc.). Les perspectives de contrôle et de domination priment, et induisent atomisme, fragmentation de la société (destruction des liens sociaux), indifférence vis-à-vis de la nature, mise en danger de la planète, coupure vis-à-vis des sentiments, etc. (Taylor, 1994, p. 13-14).

2.2. Des tendances lourdes, des contraintes fortes

Quels que soient nos principes moraux ou politiques personnels, nous sommes souvent contraints de fonctionner dans une certaine mesure selon les exigences du rationalisme moderne⁹. Des facteurs institutionnels et structurels, liés au développement du capitalisme

-
8. **L'individualisme** est la plus belle conquête de la modernité comme émancipation des libertés individuelles, toujours en cours (possibilité de choisir son mode de vie, d'agir conformément à ses convictions, de maîtriser son mode de vie de toutes sortes de façons...). Mais il est aussi sujet d'inquiétudes : le désenchantement du monde (perte des anciens horizons moraux, cosmiques, des hiérarchies qui donnaient sens au monde, à la vie sociale) aboutit à une perte de quelque chose d'essentiel (but de l'existence), à un manque de passion, à l'aplatissement des désirs, au rétrécissement de la vie, au repli sur soi (à la recherche d'un « minable confort » [Nietzsche]) liés à l'égalité démocratique (Tocqueville). Les développements contemporains de la culture de l'épanouissement de soi aboutissent au narcissisme et à un relativisme moral sans consistance.

L'aliénation de la sphère politique est la conséquence des deux autres malaises : « Les institutions et les structures de la société techno-industrielle restreignent considérablement nos choix : elles forcent les sociétés autant que les individus à donner à la raison instrumentale un poids que nous ne lui accorderions jamais dans un débat moral sérieux » (Taylor, 1994, p. 16). Tocqueville a évoqué un cercle vicieux qui aboutit à un « despotisme doux » : la bureaucratisation croissante du système politique, régissant tout comme un « immense pouvoir tutélaire » aboutit à une atomisation des individus qui se replient sur leur vie privée, se sentant de plus en plus impuissants face à ce grand État bureaucratique. Cette évolution menace les libertés individuelles et collectives, par la perte de maîtrise des citoyens sur leur destin.

9. « Dans une société dont les forces du marché modèlent l'économie, tous les agents économiques doivent accorder un rôle crucial à l'efficacité s'ils veulent survivre. Et dans une société technologique vaste et complexe, et aussi bien dans les grands ensembles qui la constituent – entreprises, institutions publiques, associations –, la gestion des affaires courantes doit nécessairement se plier jusqu'à un certain point aux principes du rationalisme bureaucratique » (Taylor, 1994, p. 103).

et des forces du marché, d'une société technologique et bureaucratique donnent une place croissante à ce type de raisonnement. Mais au-delà de ces facteurs, Taylor met l'accent dans son analyse sur une évolution des conceptions de l'être humain et des idéaux moraux dans notre culture moderne, qui explique la force prise par ce type de raisonnement : les divers développements de l'individualisme et du subjectivisme moral, l'idéal d'une liberté autodéterminée (je suis libre quand je décide pour moi-même ce qui me concerne), l'être humain considéré comme être pensant, « désengagé », c'est-à-dire, selon Taylor (1998, p. 38), « capable d'objectiver non seulement le monde environnant, mais aussi ses propres émotions et inclinations, ses peurs et ses impulsions, afin [...] d'agir "rationnellement"¹⁰ ».

L'analyse met donc en évidence des tendances lourdes, au cœur de la modernité, qui poussent à un usage toujours croissant d'une rationalité calculante, centrée sur les moyens, dans des secteurs qui y échappaient auparavant. Elle permet d'expliquer, sous un certain angle, l'extension croissante des logiques gestionnaires dans les politiques sociales et les politiques publiques en général, depuis une trentaine d'années, et la facilité avec laquelle elles s'imposent ou se distillent, devenant une véritable *doxa*.

Cette approche rejoint largement les analyses critiques évoquées au premier point, dont celle de Michel Chauvière (2007), qui voit dans ces évolutions une emprise de logiques marchandes, destructrices de tous les fondamentaux de l'action sociale, des idéaux de solidarité ou d'émancipation individuelle, tendant à modéliser les pratiques en excluant la singularité des agents et des contextes, l'intersubjectivité à l'œuvre, les valeurs partagées, le rapport au temps.

2.3. L'oubli des sources morales, des horizons de sens

La thèse centrale de Taylor est en effet la suivante : les dérives actuelles de l'évolution de la raison instrumentale sont liées à la perte de son lien avec les horizons moraux qui pourtant, ont été à la source de son développement¹¹. Il n'est pas question, selon lui, de glorifier ou de rejeter en bloc cette rationalité, mais ses manifestations contemporaines, lorsqu'elles fonctionnent sans plus être reliées à la question des finalités et des valeurs poursuivies dans l'action. Nous pouvons résister aux tendances dominantes en retournant à certains principes moraux plus complexes à partir desquels s'est développé le rationalisme moderne. « Comprendre les sources morales de notre civilisation peut porter à conséquence, dans la mesure où cela peut contribuer à une nouvelle prise de conscience

10. Pour plus de développements, voir Taylor, 1994, chapitre 9. Ces conceptions, qui sont le résultat historique d'une certaine distorsion d'idéaux plus complexes, occultent tout horizon de sens, de valeurs, de même que la dimension corporelle, temporelle et dialogique de l'être humain. Elles se sont notamment développées dans les sciences économiques et sociales, et inspirent les modèles gestionnaires en vogue aujourd'hui.

11. Il s'agit d'un ensemble d'idéaux : la bienveillance universelle, l'amélioration des conditions de la vie humaine, l'affirmation de la vie ordinaire, un idéal de responsabilité, de maîtrise de soi, un contrôle de l'environnement (voir la note suivante).

collective » (Taylor, 1994, p. 106). En comprenant mieux pourquoi le recours à la raison instrumentale est important, nous pouvons lui donner du sens et lui assigner des limites. Un travail de restauration, de ressourcement s'impose, afin que s'instaure un conflit fécond dans notre culture et dans notre société.

3. D'INDISPENSABLES HORIZONS

La notion d'« horizon de sens¹² » est, en effet, centrale dans l'anthropologie philosophique de Taylor et dans son analyse de la modernité. Dans *Les sources du moi* (1998), il développe une argumentation approfondie à ce propos, et défend la thèse que les horizons de sens sont indispensables à toute forme d'humanité et de société, y compris la nôtre, même si elle a tendance à les occulter ou à en avoir une vision dégradée (ce qui devient source de malaise).

L'horizon est l'arrière-plan qui rend les choses significatives pour nous. Il constitue tout ce qui transcende le moi, et qui a tendance à être occulté dans les dérapages du subjectivisme, mais qui est indispensable dans la constitution de notre identité. Cet horizon peut intégrer différents éléments : la langue, la culture, la religion, l'histoire, le monde, le rapport à autrui. Il détermine ce qui importe, ce qui donne sens, ce qui construit mon identité. Il s'agit, toujours, d'un horizon partagé.

Mon identité se définit par les engagements et les identifications qui fournissent le cadre ou l'horizon à l'intérieur duquel je peux essayer de déterminer, d'un cas à l'autre, ce qui est bon, ce qui a de la valeur, ou bien ce qu'on devrait faire, ou bien encore ce que j'approuve et ce à quoi je m'oppose. Autrement dit, c'est l'horizon à l'intérieur duquel je suis capable de prendre position (Taylor, 1998, p. 46).

Cette pensée de l'horizon participe du mouvement critique de la vision libérale de la société et de l'individu, dans lequel s'inscrit Charles Taylor : l'individu existe dans une société ; l'homme ne peut pas être un agent moral, voué à la réalisation du bonheur humain en dehors d'une communauté de langage et de discours mutuel sur le bien et le mal, le juste et l'injuste¹³.

12. Les textes traduits de Taylor font parfois aussi référence à l'« horizon de signification ». L'usage du terme *sens* rend cependant mieux compte, en français, de la double dimension de « signification » et d'« orientation », au sens moral, des horizons. Il renvoie à l'ancrage culturel dans lequel s'inscrit tout individu, intégrant les valeurs, mais aussi les savoirs, etc. Il ouvre aussi des perspectives de pensée.

13. Notre conscience de nous-mêmes est également rivée à l'histoire : quand nous commençons à oublier notre histoire, la référence au passé devient de plus en plus primitive, caricaturale. Plus notre vision de cet état antérieur (par rapport auquel nous nous définissons, par contraste) est déformée, moins nous comprenons la liberté que nous aspirons à vivre. Le passé pour Charles Taylor agit encore sur nous. Nous avons pour tâche essentielle de mettre à proximité ce passé, afin de mieux nous comprendre et comprendre le sens de nos actions : nous ne sommes pas des agents autosuffisants.

3.1. Différents horizons de sens dans notre culture, des cadres problématiques

La thèse fondamentale de Taylor est donc que les horizons de sens sont des cadres de référence *inévitables*, enracinés dans l'expérience concrète des individus, mais ils sont devenus *problématiques et pluriels* à l'époque moderne.

Ils sont inévitables : nous ne pouvons pas nous en passer. Ces cadres de références, à l'intérieur desquels nous pensons, agissons, sentons, même sans nous en rendre compte, comprennent des distinctions qualitatives fortes et nous permettent de nous orienter, de prendre position. Ils sont souvent implicites, inexplorés. Ils fournissent le contexte de nos intuitions, réactions, jugements, et prennent des sens différents selon les contextes et les époques en se sédimentant. Ils s'ancrent également dans les pratiques et les institutions.

La quête de sens, même si elle est devenue plus problématique aujourd'hui, est *inescapable*¹⁴. La perte de tout horizon de sens, la « désorientation » est aussi perte d'*ego*, et source de souffrance ou de pathologie mentale. La culture moderne est elle aussi porteuse d'idéaux « substantiels » (pas au sens d'essences immuables – car ces idéaux sont historiquement et socialement construits, ils se transforment et se sédimentent –, mais au sens de « consistants »). Taylor cite ainsi les valeurs de liberté, de justice, d'égalité, l'affirmation de la vie ordinaire, le travail, la bienveillance universelle, la raison « désengagée », le contrôle des conditions d'existence, la valorisation de la différence individuelle et de la création de soi, etc.¹⁵. Ces valeurs ne sont donc pas d'abord ni uniquement des entités formelles, définies abstraitement, « rationnellement » ; elles sont ancrées au cœur de notre identité, et ont une pluralité de significations (qui peuvent être conflictuelles)¹⁶. Elles s'ancrent également dans les pratiques et les institutions.

14. Ou encore incontournable. Il n'existe pas de traduction fidèle du mot anglais, qui pourrait signifier « nous ne pouvons y échapper ».

15. Dans *Les sources du moi* (1998), Taylor donne une description détaillée de ces différents idéaux, montrant les sédimentations successives des différents courants modernes dans leur évolution. À cet égard, son analyse du respect est significative et il est spécialement intéressant de la mettre en lien avec le travail social : derrière l'universel humain de cette notion, s'expriment, selon les contextes, des différences importantes dans la façon de le concevoir, ce qui constitue une marque de respect est très variable d'une culture à l'autre. Le terme est défini par l'Occident moderne en termes de droits et l'autonomie devient essentielle dans ce respect : respecter une personne, c'est respecter son autonomie morale (Kant, Locke). Avec l'influence du postromantisme, cette autonomie s'étend à l'exigence qui veut que nous accordions aux gens la liberté de développer leur personnalité de façon propre, si révoltante que celle-ci semble à notre sens moral (des controverses existent sur ce que cela peut justifier ou non). Derrière le consensus sur le respect de l'autonomie, plusieurs explications philosophiques, qui divergent entre elles, peuvent être dégagées : une conception de l'homme comme être désengagé, capable de percevoir le monde avec objectivité (Descartes), ou comme pur agent rationnel (Kant), ou une compréhension expressiviste de l'être humain. Enfin, le respect inclut aussi, dans notre culture, une place importante accordée au bien-être, au fait d'éviter la souffrance, à l'affirmation de la vie ordinaire.

16. Taylor distingue à ce sujet les significations communes et des significations intersubjectives : les conflits (notamment politiques) autour de leur interprétation existent au sein des sociétés. Elles se sédimentent, également historiquement, comme on l'a dit précédemment, et se réinterprètent en étant réappropriées par les sujets, en dialogue avec des *autrui*s significatifs.

Cependant, à la différence des sociétés anciennes, il n'existe, dans la culture moderne, aucun cadre de référence partagé par tous : aucun des cadres anciens ne constitue l'horizon de la société occidentale moderne tout entière¹⁷. Les cadres deviennent problématiques (ils ne vont plus de soi), pluriels, en conflit les uns avec les autres ; ils deviennent également l'objet d'une quête personnelle. Le sens n'est plus donné, tel quel, mais dépend de nos pouvoirs personnels d'expression, et donc d'une invention.

Comment dépasser ou vivre avec ces tensions ? Comment éviter les dérives vers l'instrumentalisme, vers le relativisme, ou vers la domination d'un seul principe de justice, d'un seul type de bien, au détriment d'autres principes, tout aussi légitimes ?

3.2. Donner du sens à la raison instrumentale

Pour Taylor, les idéaux qui constituent notre identité moderne restent vivants aujourd'hui, mais sont occultés dans l'orientation des politiques et des pratiques, dominées par les modes de pensée et d'action désengagés et instrumentaux. Afin de lutter contre les tendances lourdes de nos sociétés qui nous poussent vers l'atomisme, l'instrumentalisme et leurs conséquences néfastes, nous devons nous ressourcer à ces différents idéaux. Mais cela implique un travail critique, un examen réflexif, de clarification des convictions et des valeurs, de confrontation aux situations changeantes et aux circonstances, de confrontation aussi des idéaux entre eux. Cela implique aussi de prendre en considération les conditions fondamentales de la vie et de l'action humaine : nous sommes des agents incarnés, vivant dans des conditions dialogiques, habitant le temps d'une façon humaine, trouvant le sens de nos vies dans une histoire qui relie le passé d'où nous venons à nos projets à venir. Taylor donne l'exemple des pratiques médicales, mais cela vaut pour toutes les pratiques humaines, dont celles du travail social : toutes les mises en œuvre abusives de la raison instrumentale dans les pratiques qui oublient que le patient (l'utilisateur) est une personne, ayant une histoire, un vécu, et est en *relation* avec le prestataire, « doivent être rejetées au nom même du principe moral de bienveillance qui justifie le recours à la raison instrumentale » (Taylor, 1994, p. 111).

La raison instrumentale (comme la technologie qui lui est liée¹⁸) n'est donc pas à rejeter en tant que telle. C'est plutôt le type de relation qu'on a à elle qui est à interroger. À côté du modèle dominant, d'autres relations sont possibles et existent, dans différents domaines d'action. Elles font (ou devraient faire) référence à des cadres conceptuels différents, en opposition souvent au cadre dominant, et intègrent (ou devraient intégrer) une réflexion sur les finalités, les valeurs, d'une part, et la prise en compte d'autrui comme *interlocuteur*, d'autre part (de nombreux exemples existent, en référence à l'écologie, au « développement », à l'interculturel, à l'émancipation de minorités, etc.).

17. Vis-à-vis de cet état de fait, plusieurs positions s'affirment dans la société : incertitudes, affirmations traditionnelles, reconnaissance du pluralisme, etc.

18. De même que les références scientifiques et normatives « désengagées », visant l'objectivité, la neutralité, ou l'universalité du point de vue.

Les tensions, les malaises, les débats qui s'expriment à propos de l'usage de la raison instrumentale, dans les différents contextes institutionnels et pratiques, sont le signe qu'il n'y a aucune fatalité, que les tendances lourdes se confrontent à des résistances, à d'autres perspectives dans le rapport à la raison instrumentale, à l'efficacité, à l'efficience. Il existe un conflit entre ces différents types de relation. Nous ne sommes pas dans une « cage de fer » (Weber). Une prise de conscience collective, à certains moments clés de l'histoire, peut amener à faire bouger la ligne de partage entre les tendances dominantes et des perspectives renouant avec d'autres horizons de sens (Taylor prend pour exemple le mouvement écologique).

Un combat d'idées est à l'œuvre et est inextricablement lié (comme cause et comme effet) à des luttes politiques concernant les formes d'organisation sociale: la fragmentation, la bureaucratie et la technocratie ne peuvent être combattues, selon Taylor, que si les institutions politiques contrecarrent les logiques de marché et renouent avec une réelle participation citoyenne, sur des enjeux qui dépassent les revendications particularistes de minorités fermées¹⁹.

Cette lecture faite par Taylor des tendances lourdes de la société technologique, poussant les institutions et les pratiques dans une perspective de contrôle et dans une logique gestionnaire toujours croissantes, permet donc de mettre en perspective certaines logiques dominant actuellement les politiques sociales et les formations d'intervenants, de même que les tensions, et les résistances qu'elles suscitent dans ces secteurs. La rationalisation et la standardisation en cours dans les institutions et les professions du social²⁰, qui se justifient par une rationalité à la fois scientifique (les données « probantes ») et technique (l'efficacité et l'efficience), s'accroissent en effet dans de nombreux contextes (Dierckx, 2010). On peut citer, comme exemple récent parmi d'autres au Québec, la mise en œuvre de la méthode Lean dans les CSSS (Centres de santé et de services sociaux), inspirée de la gestion des ressources humaines dans les entreprises Toyota, réforme qui suscite de nombreuses résistances dans les différents services (par la création de l'association Récifs²¹ notamment).

C'est dans un tel contexte que les référentiels de compétences sont aujourd'hui mis en œuvre dans les formations en travail social, ce qui n'est pas sans susciter des craintes sur les usages qui peuvent en être faits. Il peut être réducteur d'en proposer une lecture unilatérale, car les référentiels ont des statuts et des usages différents selon les contextes nationaux et selon les secteurs professionnels. Mais globalement, on constate partout, dans leur mise en place, et en lien avec des tendances plus profondes,

19. Ce point de vue est développé dans *Le malaise de la modernité*. Dans certains de ses écrits postérieurs, Taylor sera plus nuancé et adoptera un point de vue plus « libéral » concernant les institutions publiques, en lien avec les enjeux du multiculturalisme. Mais, si j'interprète bien sa pensée, cela ne remet pas fondamentalement en cause ce principe, cela en complexifie la mise en œuvre.

20. Voir à ce sujet notamment le dossier « La rationalisation des métiers du social » (*Les politiques sociales*, nos 1-2, 2010).

21. Récifs: Regroupement, échanges, concertation des intervenantes et des formatrices en social.

que la place des savoirs théoriques, de la culture générale, de la formation en tant que *bildung*, de l'analyse critique, de la réflexivité, tendent à être réduites au profit des compétences plus directement mobilisables et mesurables, centrées sur les « besoins » du terrain. Même si les référentiels, tels qu'ils ont été élaborés (de façon variable selon les pays et les domaines de pratiques), peuvent se référer à diverses définitions et formes de compétences (plus techniques et décomposées ou plus globales et réflexives)²², et que les résistances dans les secteurs de la formation aux pressions gestionnaires²³ ont contribué à en limiter les effets ou à en orienter le statut et l'usage, le contexte socio-politique, largement déterminé par le niveau international, peut en influencer les orientations : ce qui laisse penser que la tendance dominante qui prévaut, en lien avec les dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent aujourd'hui va accentuer une perspective de contrôle gestionnaire des pratiques.

La raison instrumentale, si elle tend à s'imposer dans les nouvelles orientations promues par les politiques actuelles, est cependant loin d'être la seule référence dans les pratiques et les formations. D'autres finalités, d'autres approches restent présentes, basées sur des horizons d'intelligibilité plus larges. La confrontation avec la pensée de Taylor montre que ceux-ci s'enracinent dans des sources morales et intellectuelles diverses, au cœur de la modernité. Il pourrait être intéressant d'analyser plus en profondeur ces différentes affiliations aux idéaux modernes dans les pratiques, et les formes qui émergent de ces idéaux, en lien avec les nouveaux enjeux²⁴.

Il ne s'agit pas en effet d'avoir un point de vue nostalgique : certaines conceptions anciennes du travail social montrent aujourd'hui leurs limites, apparaissent dépassées, et leurs ambivalences (les présupposés idéologiques, les formes de normalisations, d'impositions culturelles et sociales qui les sous-tendent, etc.) ont été déjà largement étudiées. Par une nouvelle problématisation de ce qui se joue aujourd'hui dans nos pratiques, dans les évolutions des institutions, l'enjeu est d'intégrer de façon nouvelle les arrière-plans de valeur, et de réexaminer les finalités que nous poursuivons, les arbitrages à établir entre des biens contradictoires, à travers et surtout au-delà de la recherche de l'efficacité et de l'efficience.

-
22. La notion de compétence, sujette à beaucoup de controverses, est polysémique (Benadusi, 2008). Une analyse plus approfondie de ses usages, notamment dans les référentiels, serait importante à poursuivre (voir notamment, à ce sujet, Genard et Cantelli, 2010). Ce point ne peut être approfondi ici.
 23. Elles peuvent provenir de diverses sources, dont celles des acteurs institutionnels, des employeurs ou des apprenants. Elles sont largement encouragées par l'idéologie ambiante.
 24. Michel Autès, par exemple, dans « Travail social et principes de justice » (Autès, 2005) analyse les transformations récentes des modèles de justice dans le travail social, les tensions qui existent entre différents principes, en lien avec les nouvelles politiques sociales, et leurs enjeux. (Voir aussi sur un thème proche et dans le même ouvrage : Soulet, 2005.)

Il ne s'agit pas non plus de rejeter toute idée d'efficience ou d'efficacité, ni même toute idée de référentiel. L'intérêt de l'approche de Taylor est qu'elle permet de penser dialectiquement les questions d'*efficacité* (et on pourrait dire aussi d'efficience) et de *légitimité* dans les pratiques du travail social, sans rejeter l'une au profit de l'autre, par un ressourcement aux idéaux moraux et une réflexion sur ce qu'ils impliquent, en lien avec la condition dialogique : elle rejette donc clairement toute référence qui s'imposerait de l'extérieur, de façon monologique et standardisée, « désengagée ». Un référentiel, selon cette perspective, peut être légitime comme il peut être aliénant : cela dépend de sa capacité à faire *référence* pour les acteurs en situation.

La problématisation opérée par Taylor nous invite donc à nous questionner, de façon dialectique plus que binaire, sur le rapport qu'on peut établir avec les référentiels, tant dans la manière dont on les construit que dans la façon dont on les utilise comme point d'appui dans les pratiques. On peut ainsi distinguer différents types de référentiels, différentes sources de légitimité, et enfin, différents types d'usages des référentiels, en reprenant la grille d'analyse de Taylor.

4. DES RÉFÉRENTIELS CONSTRUITS DIFFÉREMMENT : DEUX EXEMPLES

Pour illustrer mon propos, je vais reprendre ici une comparaison faite par Jean-Yves Barreyre de la façon dont deux référentiels sont construits et utilisés dans les secteurs du handicap et des personnes âgées, en France, pour évaluer leurs besoins d'autonomie, et envisager des actions à mettre en œuvre (Barreyre, 2006). Cette analyse donne des repères intéressants, y compris pour penser les référentiels de compétences, sujet qui nous préoccupe ici.

Il montre que le recours à un référentiel dans une politique publique peut obéir à des logiques très différentes : il peut masquer des intentions de maîtrise des dépenses, mais peut également offrir un langage commun qui ouvre au débat citoyen.

Les deux référentiels sont les suivants :

- › La grille nationale AGGIR (Autonomie gérontologie groupe iso-ressources) : premier référentiel « officiel » d'évaluation des situations de dépendance, il vise à évaluer le degré de perte d'autonomie des personnes âgées, pour déterminer les ressources nécessaires à la prise en charge de la personne dépendante.
- › Un outil d'« évaluation multidimensionnelle » (en construction en 2006)²⁵ basé sur la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, qui vise à évaluer les besoins des personnes handicapées et à préparer les projets personnalisés de compensation du handicap.

25. Il correspond à ce qui a été nommé depuis lors GEVA (Guide d'évaluation des besoins de la personne handicapée).

Barreyre montre que la différenciation des politiques sociales dans le champ des personnes handicapées et des personnes âgées, et du type de référentiel qui leur sert aujourd'hui de cadre d'intervention est en lien avec le poids politique des uns et des autres (les personnes handicapées sont représentées depuis longtemps par des associations au fort pouvoir d'influence sur les décideurs), avec le coût effectif qu'ils représentent et ses enjeux pour l'équilibre du système de protection sociale, et enfin, avec le type d'acteurs et les modes de pensées qui sont intervenus dans leur élaboration.

D'un côté, une alliance entre médecins gériatres et informaticiens aboutit à la construction d'un outil rationalisant les situations de dépendance, se basant sur une conception médicale très restrictive des situations du grand âge, ciblée exclusivement sur la « dépendance », envisagée du point de vue strict des actes essentiels de la (sur)vie, sans recherche conceptuelle spécifique. Le référentiel est ici un instrument administratif et de contention des dépenses. Le besoin d'autonomie est mesuré à l'aune de la dépendance.

De l'autre, une investigation scientifique autour de la notion de bien-être social dans plusieurs champs disciplinaires, des débats dans des champs de négociation liés aux politiques sanitaires et sociales, notamment dans les travaux de l'OMS, mais aussi des combats pour un traitement égalitaire des minorités atteintes d'altérations physiques ou psychiques, aboutissent à une Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), reprise dans la loi française. Son approche prend en considération l'interaction des caractéristiques de la personne et des caractéristiques de ses environnements, et leur influence (facilitante ou non) sur ses choix de vie. Aux « actes élémentaires de la vie quotidienne », s'ajoutent, dans le référentiel du secteur du handicap, les différents domaines d'activités participant au bien-être des personnes : l'entretien personnel, la vie domestique, les relations sociales, les activités sociales, les participations sociales. Ils font « référence » parce qu'ils sont considérés comme les prérequis d'une vie citoyenne. « Ils sont ou se veulent la traduction du principe d'« une société pour tous, par tous » » (Barreyre, 2006, p. 90). Au-delà des références, la *méthode* est centrale : elle consiste à

examiner chaque activité en se renseignant sur l'attente en la matière de la personne, [à] évaluer son niveau de difficulté dans la réalisation, et [à] interroger ce qui dans l'environnement facilite ou fait obstacle à cette réalisation [...] Le projet consiste donc, à partir des volontés et des choix de vie de la personne, à proposer des aménagements, des accompagnements (aides humaines, formes d'accueil), des aides techniques, permettant la réalisation de ces activités (p. 90).

Ce « guide » d'évaluation référencée bouleverse les pratiques et les modes de pensée, il suppose des transformations de l'offre et du type de réponse donné, de leur mode de financement, et implique des changements organisationnels.

Que nous montre cette comparaison ? Plusieurs logiques peuvent sous-tendre les références et les modèles, elles traduisent des modes de pensées, des intentions, des intérêts, et sont « l'expression située des rapports sociaux actualisés qui produisent

la société dans laquelle nous vivons» (p. 90). La logique gestionnaire, managériale et objectivante, clairement présente tant dans l'élaboration que dans la mise en œuvre de la grille AGGIR, est évitée dans le domaine du handicap, grâce à l'usage d'autres références théoriques et réflexives, à la prise en compte d'horizons de valeurs, défendus ambitieusement par les acteurs concernés, dans l'élaboration du référentiel, mais aussi, dans son usage, grâce à une méthode dialogique, prenant en considération la dimension expressive et subjective des souhaits de la personne dans ses choix de vie et dans ses liens sociaux. On voit clairement également, dans ces exemples, le contraste entre les effets atomisants du référentiel AGGIR, basé sur une vision extrêmement réductrice de l'être humain et de ses besoins, et la prise en compte de la personne dans sa dimension incarnée, langagière, sociale et citoyenne du référentiel utilisé dans le domaine du handicap. Enfin, cette comparaison met en lumière la dimension politique de la problématique, qui touche au fonctionnement des institutions. L'enjeu, pour celles-ci, est de pouvoir contrer les logiques de marché et technocratiques, et de soutenir d'autres finalités et approches des pratiques. Le référentiel, s'il est fondé solidement et est porté largement par des acteurs impliqués et par des structures institutionnelles, peut donc être un outil, un point d'appui efficace (et légitime) pour soutenir des pratiques émancipatrices.

Ces exemples de référentiels invitent donc à prendre en considération, dans la réflexion qui nous occupe, le processus d'élaboration des références, les acteurs qui sont mobilisés, leurs divers points d'appui (dont les savoirs de référence), les intentions, intérêts, rapports de force en présence, de même que les horizons de valeurs qui les sous-tendent, mais aussi les types d'usage qui en découlent ou en sont faits et leurs conséquences sociales.

CONCLUSION

Les débats actuels autour des références et des référentiels du travail social ont mis en lumière un malaise très grand au sein du secteur, au regard de ce qui apparaît comme une rationalisation de type économique, imposée ou largement encouragée par les politiques publiques, d'inspiration néolibérale, tant dans les pratiques que dans les formations. C'est le cas notamment dans la mise en œuvre des référentiels de compétences. Cette analyse est cependant à affiner et à contextualiser, comme on l'a vu, car selon les contextes nationaux et organisationnels, selon aussi les acteurs qui les portent et leur position dans le champ, le statut des référentiels de compétences, et les usages qui en sont faits peuvent être variables. Tous ne s'inscrivent pas de la même manière dans ce modèle technocratique : d'autres affiliations restent présentes, qui sont, elles aussi, à interroger. La comparaison faite par Barreyre entre deux types de référentiels met en avant les logiques contrastées qui peuvent les guider, et leurs potentialités émancipatrices possibles, lorsqu'ils font *référence*, et laissent des marges d'interprétation importantes aux acteurs en situation. L'approche de Taylor a permis de mettre en évidence certaines sources profondes de la rationalisation en cours, plongeant au cœur de la modernité, et les facteurs qui l'ont poussée à devenir de plus en plus prégnante. Loin d'être pessimiste ou nostalgique, une telle grille de lecture permet de pointer un certain nombre de tensions au cœur des références et des référentiels, montrant que plusieurs

perspectives sont à l'œuvre, en lien avec des horizons de sens pluriels, en conflit les uns avec les autres. *D'indispensables horizons* : au-delà de son diagnostic, Taylor invite à une réflexion éthique et politique ambitieuse, par un ressourcement à ces idéaux, en prise sur les pratiques, à contre-pied d'une éthique minimale qui serait simplement juxtaposée à la logique d'efficacité et d'efficience.

Ces analyses contribuent à penser la nécessaire *réflexivité des pratiques* (d'intervention ou de formation), tout en lui donnant un cadre conceptuel : contre la standardisation et la modélisation des pratiques, il s'agit de défendre la nécessaire prise en compte de la nature même des relations sociales et de notre condition anthropologique (dialogique, corporelle et affective, ancrée). Mais aussi celle des contextes d'incertitudes, liés entre autres à la complexification des problèmes sociaux, à l'absence d'horizon stable, de cadre de référence universel pour l'action, à la conflictualité des interprétations et des idéaux en présence, et des formes de rationalité auxquelles se référer.

*Problématiser les références (et référentiels) du travail social*²⁶, les *réexaminer* en lien avec les contextes d'action, mais aussi avec les horizons de sens partagés, qui soutiennent nos convictions « bien pesées », et donc donner lieu au *débat rationnel* sur ces questions apparaît comme un enjeu central dans les pratiques, pour lutter contre les dérives instrumentales (parfois masquées dans des discours normatifs), mais aussi contre le relativisme épistémologique et moral très en vogue aujourd'hui²⁷. Cet enjeu, on l'a vu, comporte une dimension politique puisqu'il touche au fonctionnement des institutions. Il renvoie aussi, pour les intervenants sociaux, à la question de leur identité. Face à un tel enjeu, l'identité professionnelle des intervenants ne peut se réduire à une « expertise », à partir de savoirs et compétences, de mise en œuvre de « bonnes pratiques » afin d'atteindre des résultats standardisés. À cette définition fonctionnaliste et instrumentale, au cœur des idéologies qui cherchent à s'imposer dans les terrains professionnels et dans les formations, on peut opposer une autre conception du professionnalisme, qui l'associe à la capacité collective des professionnels de négocier (avec l'État, les partenaires, les usagers) le contenu et les finalités de leur profession (Maroy, 2009). Cette deuxième définition, qui renvoie à ce qu'a été, historiquement, le mouvement de professionnalisation, est plus politique et insiste sur les capacités et le pouvoir (relatif) des professionnels de définir les finalités et le sens de leur activité, en lien avec des questions qui engagent leur éthique, et de gérer la complexité et la diversité des situations (p. 222)²⁸.

26. Les références *cognitives* et *normatives*, dans leur élaboration, dans le statut qu'on leur donne, ou encore dans leur usage.

27. Taylor déconstruit cette position relativiste (essentiellement sur le plan moral) dans l'analyse du premier malaise de la modernité (l'individualisme), montrant à la fois les facteurs qui expliquent son succès, et ses dangers, lorsque la raison perd son rôle d'arbitre (Taylor, 1994, chapitre II et IV).

28. Une discussion de cette définition plus historique, sur base des limites d'une vision corporatiste qui la sous-tend, et d'une prise en compte des potentialités ouvertes par de nouvelles formes de coordinations sur les terrains pratiques (actions en réseau, etc.), pourrait être menée, mais demanderait d'autres développements.

Les enjeux mis en évidence dans les pratiques et au cœur des identités professionnelles sont aussi des enjeux centraux de la formation des professionnels, et de la formation initiale en particulier. Ils impliquent de mettre en place des lieux où peut se travailler la réflexivité des pratiques, par le retour sur soi (individuel et collectif²⁹) du sujet apprenant, dans le questionnement et l'approfondissement des cadres conceptuels et normatifs auxquels il se réfère, et par un travail de délibération sur les possibles de l'intervention, tenant compte de la singularité des situations et des contextes. L'apport de Taylor pour penser la réflexivité est, on l'a vu, de l'articuler, dans ses différentes dimensions, avec des horizons de sens, ouvrant des formes plus hautes de liberté. Il s'agit ainsi de repenser l'articulation théorie-pratique (et notamment la place et le rôle des stages dans la formation).

Plus fondamentalement, l'enjeu est également de développer dans les formations, à travers, en dépit parfois et au-delà de l'apprentissage de compétences chez les étudiants (notion qui demande elle aussi à être problématisée³⁰), une approche consistante et *réflexive* de l'identité, des éléments constitutifs de notre culture moderne, intégrant les savoirs théoriques, et des enjeux sociétaux actuels. Cette approche doit être mise en rapport avec leur propre expérience, afin que les étudiants puissent se situer, construire leur identité professionnelle, se positionner et agir de façon « sensée » et réfléchie.

Une telle orientation va à l'encontre des tendances dominantes dans l'enseignement et dans les formations du social aujourd'hui, qui deviennent plus instrumentales (Hubert, 2007). L'enjeu est donc de la maintenir comme exigence au cœur des dispositifs et de la logique des compétences³¹, voire en dépit d'elle : en restant vigilant vis-à-vis des référentiels et surtout des dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent ; en interrogeant les conditions dans lesquelles ils peuvent faire référence et soutenir des pratiques émancipatrices, qui *rendent capables* ; en cherchant les marges de manœuvre afin de garder des perspectives de sens ; en inventant de nouvelles modalités de mise en œuvre pédagogique, qui soient signifiantes pour les étudiants : il y a là des enjeux éthiques, épistémologiques et politiques.

RÉFÉRENCES

- › **Autès, M.** (2005). « Travail social et principes de justice », dans J. Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, p. 50-70.
- › **Barreyre, J.-Y.** (2006). « Penser la citoyenneté ou référencer l'autonomie? », *Vie sociale*, n° 2, p. 79-92.

29. C'est tout l'intérêt de la démarche de Taylor que d'explorer les sources anthropologiques et culturelles du moi (Taylor, 1998).

30. On a évoqué brièvement plus haut la diversité des visions de la compétence.

31. En développant, notamment, la *compétence à problématiser les références du travail social* et à les mettre en débat!

- › **Benadusi, L.** (2008). « Compétences et employabilité », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », p. 75-79.
- › **Chauvière, M.** (2007). *Trop de gestion tue le social. Enquête sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte.
- › **Descombes, V.** (2007). *Le raisonnement de l'ours et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Seuil.
- › **Dierckx, C.** (2010), « Les référentiels du social : raison instrumentale et horizons de sens », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2, p. 27-42.
- › **Gaulejac, V. De** (2005). *La société malade de sa gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- › **Genard, J.-L. et F. Cantelli** (2010). « Pour une sociologie politique des compétences », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2, p. 103-120.
- › **Hubert, H.-O.** (2007). « La formation a ses raisons que la raison ignore : raison technique ou herméneutique, instrumentale ou réflexive? », actes du 2^e Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels de l'intervention sociale, Namur, Belgique, 3-7 juillet, <http://www.aifris.org/IMG/pdf/Hubert_Hugues_Olivier.pdf>, consulté le 1^{er} novembre 2013.
- › **Ion, J.** (dir.), (2005). *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte.
- › **La Fontaine, J. de** (2006 [1678]). « L'ours et l'amateur des jardins », Livre VIII-10, dans *Les fables de l'ours*, Lecture(Gers), Le Capucin.
- › **Le Goff, J.-P.** (1999). *La barbarie douce. La modernisation des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- › **Maroy, C.** (2009). « Enjeux, pré-supposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement », dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres*, Bruxelles, De Boeck, p. 209-224.
- › **Polanyi, K.** (1983 [1944]). *La grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard.
- › **Sanchez-Mazas, M. et F. Tshopp** (dir.) (2010). Dossier « La rationalisation des métiers du social », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2.
- › **Soulet, M.-H.** (2005). « Une solidarité de responsabilisation? » dans J. Ion (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, p. 86-103.
- › **Taylor, C.** (1998 [1989]). *Les sources du moi*, Paris, Seuil.
- › **Taylor, C.** (1994 [1991]). *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf.

CHAPITRE 4

LE RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL, UN OUTIL POLITIQUE POUR LA PROFESSIONNALISATION

Yvette Molina – *Institut des Yvelines, Institut de formation sociale des Yvelines
et École des Hautes Études en sciences sociales,
Centre Maurice Halbwachs, France*

Je prétends que la question du professionnalisme rejoint la question de la politique des organisations. Puisqu'il s'agit de questions politiques, qui concernent la distribution et l'exercice du pouvoir, le statut professionnel est toujours soit en devenir, au centre d'un conflit avec d'autres, soit le résultat d'un conflit ayant trouvé une solution provisoire.

Becker, dans Demazière et Gadéa, 2009, p. 11

Les référentiels professionnels normés ont fait leur apparition dans de nombreux pays déjà depuis quelques années, qu'ils concernent les organisations à travers les activités de travail, ou la formation dans le cadre de la socialisation des futurs professionnels. Dans les années 1980, l'intérêt portait plus spécifiquement sur les référentiels de compétences. L'approche s'est élargie sur les terrains, mais aussi dans les objets d'études et de réflexion (articles, colloques, programmes de recherches...).

Ce chapitre vise à démontrer, en s'appuyant sur le cas français de la profession d'assistante sociale, en quoi le référentiel professionnel peut être analysé comme un outil politique pour la professionnalisation. Il sera question dans un premier temps d'expliquer comment la dimension politique s'inscrit dans les processus de professionnalisation à

travers les différentes acceptions possibles de cette notion très largement usitée de nos jours. Le cadre théorique de référence pour étayer la démonstration sera prolongé par une analyse de la place du référentiel dans la socialisation et la culture professionnelles. Autrement dit, comment le référentiel articule-t-il, d'une part, la dimension collective dans les recompositions des groupes professionnels en mouvements, et d'autre part, la dimension individuelle de la socialisation à travers notamment la conversion identitaire lors de la formation.

Le second temps sera consacré à démontrer comment le référentiel des assistants sociaux en France constitue un outil politique dans le cadre d'une forte institutionnalisation historique des diplômés du travail social et donc des formes de régulation étatique. Si la mise en place des premiers référentiels relève d'une prescription, il sera analysé les usages réels notamment dans la pratique de l'alternance. Un matériau empirique issu de 16 monographies d'étudiants assistants de service social en situation de stage réalisées sur l'année universitaire 2011-2012 sera mobilisé. Il permettra de dégager quelques caractéristiques tendant à démontrer que les référentiels ne sont pas forcément mis en œuvre par les professionnels leur préférant leurs propres expériences et ficelles du métier ainsi que leurs conceptions ou croyances de ce que doit être la profession qu'ils mettent en œuvre au quotidien.

Ainsi peut-on s'interroger sur des formes de résistances à l'outil politique que constitue le référentiel comme levier de changement des pratiques professionnelles et par là même ses influences réelles sur les transformations de la culture professionnelle.

1. RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALISATION

Cette partie vise à expliciter le cadre théorique mobilisé pour ce chapitre qui pose l'hypothèse du référentiel professionnel comme un outil politique dans les processus de professionnalisation. Il est nécessaire, dans un premier temps, de clarifier la notion polysémique de la professionnalisation tant les usages en sont déployés dans divers champs. Différentes catégories d'acception sont possibles afin d'établir le lien entre référentiel professionnel et dimension politique. Le cadre de référence s'inscrit principalement dans la sociologie des professions et des groupes professionnels, et trouve un élargissement à partir de travaux plus récents qui recouvrent une dimension pluridisciplinaire notamment à travers les sciences de l'éducation et la formation des adultes.

1.1. La dimension politique de la professionnalisation

1.1.1. La professionnalisation à la croisée du travail et de la formation

S'inspirant de la sociologie des professions (Dubar, Tripier et Boussard, 2011), les travaux portant sur la professionnalisation convergent vers un consensus qui situe la notion à la croisée du travail et de la formation. L'étude de la professionnalisation entend ainsi analyser à la fois les processus de construction collective des groupes professionnels, les activités au travail au sein des organisations et enfin les trajectoires individuelles formation/emploi ou parcours biographiques des individus dans des contextes situés.

Ces trois niveaux sont ainsi repérés entre : 1) le macro pour le recrutement, la construction des savoirs, les déroulements de carrière, 2) le méso pour la socialisation professionnelle, 3) le micro pour les vécus des dynamiques individuelles à travers des temporalités hétérogènes (Roquet, 2012).

Les enjeux de professionnalisation sont ancrés sur deux filiations (Demazière, Roquet et Wittorski, 2012). La première concerne la division du travail avec des spécialisations des activités, la reconnaissance des métiers ou professions, des statuts différents, l'autonomisation des groupes professionnels. La profession établie apparaît alors comme la forme aboutie du processus. La seconde s'inscrit dans la formation prenant en compte l'articulation emploi/formation, les objectifs des cursus formatifs, les requis préalables à l'exercice professionnel, la définition des savoirs. Il s'agit pour ce second aspect d'un renforcement des prescriptions institutionnelles (sur le plan national et international) qui vise le rapprochement entre formation et travail interrogeant ainsi les dispositifs de formation dans la préparation à la profession. Les auteurs proposent d'envisager la professionnalisation selon quatre catégories principales. La première, qui nous intéresse plus particulièrement parce qu'elle vient étayer nos propos, concerne la catégorie politique ou administrative. Elle a pour objectif de développer de nouvelles activités avec une visée normative rassemblant un ensemble de tâches sous un même métier ou profession, faire émerger une demande solvable et un marché de services ou de produits. La professionnalisation dans cette catégorie revient à produire des formations et des formés qui répondront à ces objectifs. La seconde catégorie est qualifiée de culturelle ou identitaire recoupant les deux dimensions : individuelle et collective. Il s'agit ici du développement des expériences et des savoir-faire cumulés tout au long du parcours de formation/emploi des personnes, entre mobilités et ruptures. La professionnalisation fait référence ici à l'activité de travail, ses conditions de déroulement, dans des collectifs dans lesquels se retrouvent des sentiments d'appartenance des professionnels. La troisième, la catégorie pédagogique ou cognitive, fixe les finalités et modalités de la formation antérieures à l'insertion professionnelle. La professionnalisation active alors la production et la transmission des savoirs et leur reconnaissance en matière de compétences. La quatrième catégorie, dite gestionnaire ou managériale, recouvre les exigences à l'égard des professionnels en matière de résultats. Elles sont posées sous forme de demandes ou d'injonctions par ceux qui exercent un contrôle sur le travail. La professionnalisation intéresse, dans ce cas de figure, les organisations pour accompagner les grands changements, notamment au nom de la modernisation.

1.1.2. Logique politique et régulations

L'articulation emploi/formation situe les processus de professionnalisation dans une triangulation entre le champ professionnel, le champ politique et le champ de la formation. Le champ politique par les dynamiques collectives d'un groupe professionnel cherchant à se doter d'un appareil de formation garantissant sa légitimité par un savoir constitué, une expertise négociée et reconnue par l'État, des procédures d'accès à la formation, un contrôle par les pairs assurant sa reproduction, des stratégies d'un groupe professionnel pour assoir son monopole et donc son pouvoir dans un marché fermé

(Freidson, 1984 ; Larson, 1977). Le champ de la formation situe la personne dans un parcours de formation initiale et continue tout au long de la vie pour obtenir un diplôme ou des qualifications complémentaires et évolutives lui conférant l'autorisation d'exercer une licence (Hughes, 1996). Le champ professionnel renvoie aux employeurs soucieux de l'adaptation de leurs salariés aux postes de travail en matière de compétences acquises ou à développer à l'embauche, mais aussi à travers la gestion des ressources humaines notamment par la formation continue (Dubar, 2010a).

Les processus de professionnalisation, à la croisée de l'emploi et de la formation, s'inscrivent bien dans une logique politique où interviennent des formes de régulation collective au sein d'une configuration d'acteurs : l'État, les employeurs, les professionnels, les acteurs de la formation, les publics. Ces régulations passent par des réglementations, des règles instituées, des prescriptions, des normes qui viennent encadrer, contrôler la profession et ses activités. Ces tensions ou négociations entre les différents protagonistes se jouent dans un espace de confrontations de rationalités, d'intérêts et de normes, entre contraintes exogènes par les instances de régulation et les stratégies endogènes des groupes professionnels. Ces confrontations aboutissent à des compromis par la définition normative des activités de travail (Boussard, Demazière et Milburn, 2010). Le référentiel professionnel s'inscrit comme un idéal typique dans cette logique de régulation.

2. LE RÉFÉRENTIEL ENTRE CULTURE ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLES

Si le référentiel professionnel peut être analysé comme un outil politique des recompositions des groupes professionnels par la définition donnée aux activités de travail, il convient de s'interroger sur les deux niveaux qu'il mobilise. Le premier fait référence à la culture professionnelle du groupe dans sa dimension collective et le second à la socialisation professionnelle dans un processus individuel.

2.1. La culture professionnelle d'un groupe et rôle du référentiel

Le premier niveau donne une place majeure au référentiel normé en ce sens où il permet de donner une définition des activités professionnelles et ainsi de dessiner les frontières des groupes en présence. Il constitue alors à la fois un outil de différenciation par la segmentation qu'il introduit entre les groupes et un outil de regroupement d'intérêts ralliant les acteurs concernés sous les mêmes codes professionnels. Dans cette configuration, il s'inscrit dans des stratégies de corps professionnel marquées par des parcours d'institutionnalisation des activités, favorisant l'émergence des professions par spécialisations et des trajectoires des individus qui les incorporent, ou bien encore des stratégies identitaires des acteurs (Vasconcellos, 2008). Les groupes professionnels recherchent, dans les dynamiques collectives qui les animent, à délimiter leur territoire à travers leurs attributions, leurs savoirs, leurs activités, et les stratégies (Demazière et Gadéa, 2009). Les processus de professionnalisation s'animent dans des dynamiques plurielles et multidirectionnelles. Les groupes sont instables dans leur construction. Ils sont en recombinaison permanente et soumis à de fortes tensions dont l'un des enjeux est la reconnaissance de leur travail, de leur place, de leur statut, de leur légitimité. Ainsi, le

référentiel peut-il constituer en soi un analyseur intéressant de ce que souhaite donner à voir le groupe professionnel de ses activités. Il s'efforce alors, par les tensions qui le traversent, à donner de la visibilité au groupe afin d'accroître sa légitimité (Lebianic et Vion, 2008) et par là même son autonomie à travers une expertise affichée, normée et régulée (Paradeise, 2008). Pour autant, il serait pure illusion de croire que les groupes forment une identité une et unique, que les croyances ou conceptions des différents acteurs sont homogènes (Paradeise, 2008 ; Demazière et Gadéa, 2009). Il existe des segments, au sein même des professions, qui marquent les tensions entre unité et hétérogénéité. Les différentes formes d'institutionnalisation à l'intérieur d'un même groupe (ordre professionnel, syndicat, organisation professionnelle, code de déontologie, etc.) produisent cette multiplicité d'identifications collectives. Un métier ou une profession cherche à se structurer en établissant des règles, organise les relations au sein du métier, définit les modes de transmission des savoirs, règle les comportements par intériorisation des normes du milieu et des valeurs du métier. Il s'agit de la production de règles légitimes comme acteur collectif qui implique adhésion à un système de règles communes (Osty, 2003).

Si le groupe professionnel construit une définition de ses activités à travers des tensions entre autonomie et régulation, dynamiques endogènes et exogènes pour construire une culture professionnelle en mouvement permanent, intéressons-nous dès à présent aux modes de transmission ou d'incorporation de cette culture professionnelle inscrits dans des processus de socialisation, de construction ou de conversion identitaire et de transitions.

2.2. Socialisation professionnelle et construction identitaire

Le second niveau concernant la socialisation professionnelle est abordé, pour cette contribution, sous l'angle de la construction identitaire reliant deux dimensions. La première recouvre la dimension subjective de la personne selon sa biographie, sa propre histoire, son parcours, sa trajectoire personnelle, formative et professionnelle faite de mobilités, de ruptures, de cumuls de savoirs et d'expériences. La seconde dimension interpelle la sphère collective du travail à travers les organisations dans lesquelles chacun évolue, le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, intégrant pour ces deux niveaux (organisation et groupe) les normes, les règles, les valeurs (Dubar, 2010b).

Pour ce qui concerne la socialisation professionnelle dans le champ de la formation, il semble intéressant de s'arrêter sur le modèle de l'alternance qui reste dominant dans de nombreux secteurs dits professionnalisants. La construction des identités professionnelles, dans le cadre de l'alternance, peut se décliner selon cinq conditions (Kaddouri¹, 2008). La première est relative à la qualité de l'intégration des stagiaires au sein des entreprises en matière d'interactions avec le milieu professionnel

1. L'auteur fait mention de travaux de recherche différents pour dresser cette typologie qu'il applique à des jeunes en situation de formation en alternance. La catégorisation proposée peut être élargie à d'autres catégories de personnes en formation en alternance.

en situations réelles. Il s'agit ici du vécu subjectif par les personnes en formation dans le monde du travail. La seconde concerne la diversité des expériences professionnelles rencontrées et ainsi la façon d'appréhender un futur rôle professionnel dans des contextes variés et adaptatifs. La troisième fait le rapprochement entre projet professionnel du stagiaire et son comportement d'acteur entre détermination et indétermination. Le projet devient levier d'affiliation à un groupe par la reconnaissance que ce dernier lui accorde. La quatrième condition relève de l'articulation entre centre de formation et milieu professionnel dans leurs fonctions d'apprentissage qui n'est pas seulement instrumental par l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire, mais aussi des qualités sociales et professionnelles (attitudes, comportements, conduite...). Enfin, la cinquième condition positionne les tuteurs de l'alternance dans l'accompagnement des constructions identitaires des stagiaires, mais aussi de leur propre identité en tant que formateur au-delà de leur identité professionnelle propre et spécifique.

Deux niveaux de professionnalisation ont donc été examinés. À savoir, d'une part, la construction d'une culture professionnelle pour et par un groupe soumis à des tensions permanentes où chacun des acteurs tente de défendre ses intérêts dans la définition de la profession. Et d'autre part, la socialisation professionnelle qui s'inscrit dans la reproduction du groupe à travers des acteurs individuels qui se positionnent d'un côté, en tant que transmetteur ou accompagnateur d'une culture professionnelle, et de l'autre, des apprenants qui incorporent des savoirs, des expériences, des codes, des valeurs, des règles. Qu'en est-il du référentiel dans cette dialectique articulant ces logiques individuelles et collectives? C'est ce que nous nous proposons d'aborder dans la troisième partie de ce chapitre en prenant appui sur l'exemple des assistants sociaux en France.

3. LE RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL DES ASSISTANTS SOCIAUX EN FRANCE

Cette partie prétend aborder de façon contextualisée les usages possibles du référentiel professionnel tant sur le plan collectif, en matière de transformation ou de recomposition d'un groupe professionnel, que sur le plan individuel à travers la socialisation professionnelle, notamment dans le cadre de la formation en alternance. Le cas des assistants sociaux en France est présenté afin d'illustrer les propos.

3.1. Institutionnalisation et régulation de la profession

3.1.1. Un secteur social hétérogène, des acteurs régulés

La tutelle exercée par l'État sur les professions sociales en France se comprend en parcourant l'histoire de la structuration du secteur de l'action sociale. En effet, ce dernier s'est construit, au départ, sous des formes très hétérogènes d'appartenance : religieuses, philanthropiques, patronat, ordres professionnels, collectivités locales comme les communes, etc. Que ces initiatives, en direction des populations cibles (enfants, familles, personnes âgées ou handicapées, etc.), soient publiques ou privées, l'État représente la puissance publique et entend introduire du contrôle et de l'organisation rationnelle dans cette configuration d'acteurs hétérogènes. La question de l'utilité sociale ou de

l'intérêt général est posée ainsi que celle de la gestion financière des deniers publics qui financent l'ensemble de ces structures intervenant dans le secteur (Lafore, 2008). La régulation des activités des structures concernées implique un contrôle des acteurs. Cela passe par une logique procédurale touchant à la fois le secteur professionnel par la mise en place d'instruments de contrôle et de mesure de l'activité, mais aussi par le champ de la formation professionnelle qui assure une garantie de l'exercice professionnel. L'État se positionne dès le départ dans un rôle de tutelle des diplômés de travail social dans une logique hétéronome de contrôle et de régulation des acteurs qui se meuvent dans un secteur fortement hétérogène en raison de ses courants idéologiques, de ses valeurs et de ses croyances. L'encadrement des diplômés du travail social et de l'intervention sociale repose ainsi sur une forte institutionnalisation de ces professions.

3.1.2. *L'apparition des référentiels professionnels*

Historiquement, les diplômés du travail social se sont construits, en France, de façon distincte et segmentée selon les contextes politiques, sociaux, économiques. La première figure professionnelle du travail social reste celle de l'assistante sociale dès la fin du XIX^e siècle (Jovelin et Bouquet, 2005). Les ministères de tutelle sont différents également avec les affaires sociales pour le diplôme d'assistante sociale auquel vient se rajouter le ministère de l'Éducation nationale pour les éducateurs spécialisés, par exemple. Des réformes des études et des diplômés se succèdent dans le temps et en parallèle pour chacun des groupes jusqu'au début des années 2000. Une nouvelle organisation voit le jour avec l'instauration d'un schéma commun des diplômés et des études toujours sous la tutelle forte de l'État qui garantit l'agrément pédagogique des établissements de formation en travail social et délivre les diplômés. À cette époque, des rapports d'évaluation des formations et des activités des travailleurs sociaux avaient été demandés par les organismes de tutelle et les employeurs principaux² et réalisés dans le courant des années 1990, début des années 2000. Ils avaient débouché sur des préconisations

2. À titre d'exemple quatre rapports majeurs :

- › D. Villain (dir.), *Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux*, Paris, ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville, 1995.
- › Un colloque s'est tenu en septembre 2000, *Quel travail social pour le XXI^e siècle? Salariat, qualification, démocratie*, lors duquel sont présentées les préconisations de l'Assemblée des départements de France en matière d'évolution du travail social d'après le rapport *Étude sur l'implication des conseils généraux dans le fait urbain* (juillet 2000). Ce colloque a donné lieu à un ouvrage : M. Chauvière et D. Tronche, *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod, 2002.
- › C. Brevan et P. Picard, *Une nouvelle ambition pour les villes, de nouvelles frontières pour les métiers*, Paris, ministère de la Ville, septembre 2000. Rapport qui évoque les métiers traditionnels du travail social dont il est attendu une évolution pour s'adapter au nouveau contexte de la politique de la ville, à la territorialisation de l'action publique et à l'enjeu du renouvellement urbain.
- › J. L. Sanchez, *Travail social et développement social : la formation initiale au cœur du changement*, Paris, Observatoire national de l'action sociale décentralisée, novembre 2002. Trois grands objectifs y sont posés : déceler les connaissances et les compétences dont les travailleurs sociaux ont besoin pour construire l'action sociale, repérer les dysfonctionnements de la formation en alternance, améliorer la formation initiale des travailleurs sociaux.

fortes en matière d'attentes de changements de pratiques chez les travailleurs sociaux (introduction de la dimension territoriale, de l'approche collective, des politiques sociales par exemple) pour lesquels était dénoncée une inadaptation des pratiques aux évolutions des questions sociales. Paradoxalement, alors même que la formation s'inscrit dans la droite ligne du processus de décentralisation et où le financement est confié aux régions, l'État renforce une forte institutionnalisation des professions en introduisant des référentiels comme outils de régulation des groupes professionnels. C'est ainsi que dès 2004, l'ensemble des 14 diplômés du travail social en France est revisité avec une architecture identique pour tous selon la logique des référentiels. Pour ce faire, il est mis en place la Commission professionnelle consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale³ comme instance d'élaboration et de suivi des réformes. Cette instance réunit un ensemble d'acteurs pluriels représentant les différents intérêts à la fois des professionnels, mais aussi des employeurs et des tutelles. Instance d'élaboration collégiale au sein d'une configuration d'acteurs recherchant le compromis par rapport à des intérêts pas toujours convergents, la CPC incarne l'instrument par lequel se définissent les professions, les activités qu'elles sont censées mettre en œuvre, les compétences ou aptitudes requises pour l'exercice de la profession, le champ des savoirs à mobiliser par la formation et enfin les épreuves de certification permettant l'autorisation d'exercer par l'obtention du diplôme. Ainsi, les référentiels sont-ils construits, pour chacun des diplômés, selon un même schéma installant trois référentiels génériques pour un même groupe professionnel : un référentiel professionnel (définition de la profession, activités, compétences), un référentiel de formation (savoirs théoriques et savoirs pratiques mobiliser dans le cadre de l'alternance), un référentiel de certification (épreuves pour l'obtention du diplôme).

Si les référentiels apparaissent comme des outils politiques de régulation pour donner des inflexions nouvelles à la définition d'une profession ou de ses activités, pour définir les compétences ou aptitudes permettant son exercice légitime, qu'en est-il des usages réels de ces normes prescriptives dans le champ professionnel et dans le champ de la formation ?

3.2. Les usages des référentiels dans le cadre de l'alternance

3.2.1. Des référentiels propres au champ de la formation

Les référentiels professionnels ne s'imposent, en France, que dans le champ de la formation. Les établissements sont tenus de rendre conforme leur programme pédagogique (enseignements et dispositifs formatifs) aux référentiels. Il en va de même pour les certifications pour lesquelles chaque épreuve tient compte des indicateurs de

3. La Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale créée par un arrêté du 11 septembre 2002 réunit 40 membres répartis selon 4 collèges : des organisations syndicales des employeurs, des organisations syndicales représentatives des employés, des représentants des pouvoirs publics, des personnes qualifiées.

compétences à acquérir conformément au référentiel. Ce sont les pairs⁴ qui viennent contrôler si le candidat a acquis les compétences pour exercer la profession à partir de ces indicateurs prescrits dans le référentiel de certification. En revanche, les employeurs n'ont pas pour obligation de définir les fiches de poste des travailleurs sociaux exerçant leurs activités de travail selon ces directives. Néanmoins, la pratique observée rend compte d'une prise en compte de plus en plus importante de ces référentiels par les employeurs, même s'ils n'en ont pas l'obligation. En effet, la priorité est donnée par ces derniers aux missions de l'institution au regard des problématiques des publics accueillis. Les nouvelles contraintes et exigences liées aux normes de contrôle et d'évaluation, notamment la démarche qualité, introduites par la nouvelle gestion publique, amènent les structures sociales, médico-sociales, socioéducatives à définir de façon plus rigoureuse leurs activités et surtout, à produire des résultats (Chauvière, 2007 ; Gaulejac, 2009). Ceux-ci doivent être rendus visibles et lisibles par les organismes de tutelle. Les professionnels œuvrant pour la mise en application des missions des organisations, sont, par voie de conséquence, soumis à ces contrôles à travers leurs activités de travail au détriment de leur autonomie. Les référentiels professionnels apparaissent alors comme de précieux outils dans cette recherche de rationalité des formes gestionnaires managériales du social (Sanchez-Mazas et Tschopp, 2010). Pour autant, aucune prescription n'étant posée à cet endroit, la liberté des organisations va, pour ce qui est observé, vers une relative latitude dans la construction de fiches de poste élaborées collectivement au sein des organisations entre la volonté de l'employeur, la prise en compte des missions de la structure, les problématiques des publics, les exigences des organismes de tutelle, la convention collective (pour le milieu associatif), la conception du travail ou de la profession/métier par les salariés, voire les attentes des publics pour certaines.

Si les référentiels ne s'imposent pas aux organisations sociales pour ce qui concerne les activités professionnelles et les réponses sociales à apporter aux publics accueillis, il n'en reste pas moins que les obligations demeurent pour leur fonction formative ou pédagogique en tant que structures accueillant des stagiaires, futurs professionnels. La question de la socialisation professionnelle est alors entièrement posée pour ces dernières entre acquisition d'une culture professionnelle réelle ou prescrite à travers les référentiels. En effet, depuis les réformes des diplômes du travail social des années 2000, ont été introduits les « sites qualifiants » (Fourdrignier, 2010 ; Ward, 2011) pour nommer les organisations sociales accueillant des étudiants en stage professionnalisant. Des conventions-cadres sont passées entre établissement de formation et lieu d'accueil en stage à partir d'une offre sur les terrains professionnels en conformité avec les référentiels. Par ailleurs, chaque étudiant fait l'objet d'une convention individuelle sur la base du projet d'accueil, toujours en articulation avec les référentiels.

4. Les membres de jury aux épreuves du diplôme d'État sont majoritairement constitués des professionnels assistants sociaux, des formateurs qui ont été eux-mêmes assistants sociaux au préalable. Pour l'une des quatre épreuves, relative à la présentation d'un mémoire d'initiation à la recherche, un universitaire proche de la culture professionnelle, conformément à ses activités ou à ses connaissances du milieu, peut être également évaluateur.

Il est intéressant d'aller y voir de plus près et d'examiner plus précisément ce qui se joue dans la réalité des interactions, au-delà des conventions ou autres textes prescriptifs prenant en compte les référentiels. En d'autres termes, quels sont les usages réels de ces référentiels dans la pratique de l'alternance?

3.2.2. *Références mobilisées pour la professionnalisation du stagiaire*

Cette contribution n'a pas la prétention de recouvrir l'ensemble des pratiques de l'alternance. Il s'appuie, comme il l'a été dit, sur un matériau empirique portant sur 16 monographies d'étudiants assistants de service social⁵ accueillis en stage effectuées sur l'année universitaire 2011-2012. Elles sont issues d'observations participantes à partir de visites de stage dans diverses organisations sociales privées ou publiques : service social hospitalier, foyer de vie dans le champ du handicap, institut médico-éducatif (IME), service social polyvalent en Conseil général, centre de soins d'accompagnement et de prévention en addictologie (CSAPA), centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS), aide sociale à l'enfance. Les étudiants concernés étaient répartis sur les trois années de formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social et accueillis en stage professionnalisant.

Il est rendu compte de quelques conclusions générales qui se dégagent de ce matériau empirique. Il est proposé une typologie dans laquelle sont analysés les degrés d'usage du référentiel professionnel/compétences selon un certain nombre de variables identifiées à partir des monographies. Comme dans toute tentative de catégorisation, il existe toujours des situations marginales ou exceptionnelles, néanmoins des tendances récurrentes apparaissent. Ainsi, l'analyse permet d'identifier cinq variables : 1) la temporalité dans laquelle s'inscrit la pratique professionnelle du formateur en site qualifiant (longue, moyenne ou courte) ; 2) son expérience de l'accueil des stagiaires dans la durée ; 3) la formation ou non du professionnel à la fonction pédagogique ; 4) le type d'accueil proposé dans la structure (sous forme de tutorat ou collectif au sein d'un service par exemple) ; 5) l'évaluation du stagiaire en matière d'identité professionnelle. Ces cinq variables sont croisées avec trois catégories de références mobilisées par les formateurs sur site dans le cadre de l'accompagnement à la professionnalisation du stagiaire. Les trois références type repérées sont les suivantes : 1) l'expérience professionnelle et les savoirs pratiques et théoriques qui s'y rattachent ; 2) le projet du stagiaire intégrant les objectifs d'acquisition en stage par l'établissement de formation ; 3) le référentiel de compétences normé. Le croisement entre les cinq variables identifiées et les trois références mobilisées par les professionnels/formateurs en stage permet de situer l'usage du référentiel comme outil de professionnalisation – ou non – dans la socialisation professionnelle des étudiants en situation de stage.

5. Ces 16 monographies ont été réalisées à partir d'une observation participante et notamment des visites de stage effectuées sur cette période universitaire 2011-2012 dans un établissement de formation en travail social en Île-de-France.

Tableau 1
 Typologie des outils de professionnalisation dans l'accueil du stagiaire sur site qualifiant

	Type 1 Expérience professionnelle	Type 2 Projet du stagiaire	Type 3 Référentiel professionnel
Pratique professionnelle du formateur site qualifiant	Pratique professionnelle longue: entre 10 et 20 ans	Pratique professionnelle moyenne: entre 5 et 10 ans	Pratique professionnelle moyenne ou courte: entre 2 et 5 ans
Expérience d'accueil des stagiaires	Longue de plusieurs années: entre 10 et 20 ans	Courte ou moyenne: entre 3 et 5 ans	Courte ou inexistante: moins de 3 ans
Formation pédagogique du formateur site qualifiant	Prédominance de professionnels formés	Professionnels formés variable	Pas ou peu de formation
Type d'accueil des stagiaires sur site qualifiant	Prédominance du tutorat	Prédominance du tutorat	Tutorat ou accueil collectif* selon les organisations de service
Évaluation de l'acquisition d'une identité professionnelle	Évaluation sur la posture et les attitudes professionnelles	<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation sur la posture et les attitudes professionnelles 2. Évaluation des compétences acquises 	Évaluation à partir des compétences acquises
Outils de professionnalisation utilisés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pas d'outils ou de support utilisés, prise en compte du vécu des stagiaires en situation principalement 2. Utilisation du projet de stage souvent en complément 3. Utilisation du référentiel à la marge 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projet de stage principalement 2. Expérience professionnelle et de formation du formateur fréquemment 3. Référentiel de compétences occasionnellement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Référentiel de compétences principalement 2. Projet de stage en complément

* Lorsque les sites qualifiants fonctionnent selon une logique d'accueil collectif, un livret à destination des stagiaires est fréquemment utilisé comme trame à visée technique (grille d'entretien, liste des partenaires à contacter sur le territoire d'intervention...).

Nous proposons ci-après une lecture du tableau avant de présenter les conclusions de l'analyse des monographies. L'accompagnement du stagiaire pour le type 1 mobilise des savoirs des formateurs sur le mode de l'expérience professionnelle. Ces derniers s'inscrivent dans une pratique dite « longue », entre 10 et 20 ans, tant pour ce qui concerne l'expérience professionnelle en tant que travailleur social que l'accueil de stagiaires en tant que formateurs. Dans ce type 1, les formateurs sur site qualifiant ont été formés à la pratique d'accueil en stage. La prédominance du modèle d'accueil se fait sur un mode tutoriel. L'évaluation de l'acquisition d'une identité professionnelle s'opère à travers une évaluation mettant l'accent sur la posture et les attitudes professionnelles. Des outils formels d'évaluation de la professionnalisation ne sont pas privilégiés pour leur préférer, en premier lieu, l'analyse du vécu du stagiaire en situation, puis en second, son projet en complément et enfin, le référentiel professionnel est utilisé de façon très marginale.

Le type 2 concerne des professionnels dont la pratique de travailleur social est dite « moyenne » et située entre 5 et 10 ans, mais avec une expérience de formateur de stage plus courte : entre 3 et 5 ans. Ils sont variablement formés à la pratique d'accueil des stagiaires et établissent leur relation d'accompagnement sur un mode tutoriel comme le type 1. L'évaluation de la professionnalisation de l'étudiant en stage porte sur deux dimensions bien établies et présentées comme distinctes : la posture et les attitudes professionnelles d'une part, les compétences acquises d'autre part. Cette évaluation prend appui principalement sur le projet de stage, puis sur l'expérience professionnelle et formative du travailleur social, et enfin le référentiel de compétences qui est également utilisé après les deux autres références comme complément.

Le type 3 fait référence à des travailleurs sociaux plus récemment diplômés : entre 2 et 5 ans. L'expérience d'accueil en stage est inexistante⁶, voire courte : moins de 3 ans. Les professionnels n'ont pas été formés à l'accueil des stagiaires. Ce dernier est organisé selon deux modèles récurrents : le tutorat ou le mode collectif au sein de l'équipe de la structure accueillante. Le mode collectif mobilise l'ensemble des professionnels d'un service qui offre une organisation spécifique autour de l'accueil du stagiaire avec le soutien de la hiérarchie de proximité. L'évaluation de la professionnalisation s'effectue par un bilan des compétences acquises en prenant comme point d'appui le référentiel de compétences principalement, complété par le projet de stage en second.

Les conclusions que nous tirons de l'analyse de ce matériau consistent à poser un premier constat : le référentiel professionnel est très peu utilisé dans les pratiques d'alternance sur les sites qualifiants accueillant les étudiants en stage. Tout se passe comme si la construction de l'identité professionnelle s'opérait à travers les habits des travailleurs sociaux en activité. En effet, le référentiel, s'il est évoqué par les formateurs sur site qualifiant, voire par les étudiants, ne se présente pas comme l'outil de référence

6. La pratique d'accueil en stage est inexistante dans les années précédant la visite de stage qui a donné lieu à la monographie.

majeur utilisé, sauf pour les jeunes générations qui ont été socialisées, en partie, sur la base de cette norme. Ce qui apparaît comme la référence la plus fréquemment rencontrée est l'expérience⁷, qu'elle soit celle du stagiaire en situation pour le type 1, ou bien encore celle du professionnel pour le type 2. La construction identitaire se forge de façon très prégnante à partir de l'expérience, du vécu des deux protagonistes. Symétriquement, l'évaluation à la professionnalité porte sur les postures et les attitudes professionnelles des stagiaires. Le projet de stage, qui est l'émanation d'une production personnelle et singulière de l'étudiant, est également mobilisé pour les trois types de référence dans l'accompagnement du stagiaire.

Ainsi pourrions-nous en déduire à ce stade que si le référentiel constitue un outil de professionnalisation sur le plan collectif, comme il a été vu en première partie, il ne s'impose pas encore dans le milieu professionnel y compris dans sa fonction pédagogique. La socialisation professionnelle passe par d'autres leviers que les référentiels normés qui puisent dans les habitus, la culture, l'expérience, les savoirs pratiques. Si les plus jeunes diplômés démontrent un usage plus systématique du référentiel de compétences, il reste à s'interroger si cet usage sera conservé avec le poids des années et de l'expérience professionnelle.

CONCLUSION

Le référentiel professionnel peut être analysé comme un outil politique pour la professionnalisation dans son acception collective qui prend en compte les transformations et les recompositions des groupes professionnels. Il s'inscrit dans une logique hétéronome où les régulations d'État et des employeurs sont fortement marquées malgré le mode de construction consensuelle auquel il renvoie. Les contraintes exogènes au groupe suggèrent comment les tutelles souhaitent définir la profession dans le cadre d'une forte institutionnalisation des diplômes. Le référentiel professionnel traverse, en France, uniquement le champ de la formation et le monde professionnel dans sa fonction pédagogique. Il représente, néanmoins, une norme, une référence à laquelle le groupe peut se référer pour marquer les frontières de son intervention sur le marché afin de conserver du pouvoir et de la reconnaissance dans son domaine d'expertise. Encore faut-il que les acteurs individuels se retrouvent dans la norme prescrite au-delà des habitus propres à la culture du groupe professionnel. Nous le savons, les cultures ne sont pas homogènes au sein d'un même groupe. Des segments existent et rendent compte des croyances et des conceptions hétérogènes des protagonistes selon l'idéal professionnel auquel ils se réfèrent. Ainsi le référentiel n'apparaît-il pas comme un outil premier de socialisation professionnelle, mais comme un analyseur des souhaits d'évolution de la profession sur le plan politique dans les processus de professionnalisation.

7. Les situations rencontrées le plus fréquemment pour les 16 monographies étudiées sont de type 1.

RÉFÉRENCES

- › **Boussard, V., D. Demazière, et P. Milburn (dir.)** (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- › **Chauvière, M.** (2007). *Trop de gestion tue sur le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, coll. « Alternatives sociales ».
- › **Chauvière, M. et D. Tronche** (2002). *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod.
- › **Demazière, D. et C. Gadéa (dir.)** (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.
- › **Demazière, D., P. Roquet et R. Wittorski (dir.)** (2012). *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan.
- › **Dubar, C.** (2010a). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- › **Dubar, C.** (2010b). *La formation professionnelle continue*, 5^e éd., Paris, La découverte.
- › **Dubar, C., P. Tripier et V. Boussard** (2011). *Sociologie des professions*, 3^e éd., Paris, Armand Collin, coll. « U ».
- › **Fourdrignier, M.** (2010). *L'accueil des stagiaires en secteur social. Accueil de l'institution et accompagnement par le professionnel*, Paris, Éditions actualités sociales hebdomadaires.
- › **Freidson, E.** (1984). The Changing Nature of Professional Control. *Annual Review of Sociology*, vol. 10, p. 1-20.
- › **Gaulejac, V. De** (2009). *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement moral*, Paris, Éditions du Seuil.
- › **Hughes, E. C.** (1996). *Le regard sociologique*, Paris, Éditions des hautes études en sciences sociales.
- › **Jovelin, E. et B. Bouquet** (2005). *Histoire des métiers du social en France*, Paris, Éditions actualités sociales hebdomadaires.
- › **Kaddouri, M.** (2008). « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires », dans M. Kaddouri. (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 173-191.
- › **Lafore, R.** (2008). « Entre pouvoirs publics, associations et marché : l'ingénierie juridique dans l'action sociale », dans M. Borgetto et M. Chauvière. (dir.), *Qui gouverne le social?*, Paris, Dalloz, p. 29-44.
- › **Larson, M. S.** (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley, University of California Press.
- › **Lebianic, T. et A. Vion (dir.)** (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, coll. « Droit et société ».

-
- › **Osty, F.** (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
 - › **Paradeise, C.** (2008). « Autonomie et régulation : retour sur deux notions clés », dans T. Lebianic et A. Vion (dir.) (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, coll. « Droit et société », p. 289-296.
 - › **Roquet, P.** (2012). « La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles », D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan, p. 17-29.
 - › **Sanchez-Mazas, M. et F. Tschopp (dir.)** (2010). Dossier « La rationalisation des métiers du social », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2.
 - › **Vasconcellos, M.** (2008). « Identité, professionnalisation et formation », M. Kaddouri (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 149-171.
 - › **Ward, J.** (2011). *Guide du site qualifiant*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

CHAPITRE 5

ACTEUR OU EXÉCUTANT, UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Pour quel type de pratique
d'intervention sociale ?

Marc Jean – *Université du Québec à Chicoutimi, Canada*

Pour construire un dialogue efficace, [...] il est nécessaire d'établir la différence entre ce qu'on a appris à faire, ce qu'on pense faire et ce qu'on fait concrètement.

St-Arnaud, 2009, p. 10

Les efforts consentis pour mieux comprendre ce qui en est de la pratique réflexive remontent à plusieurs dizaines d'années. Le premier constat est que l'apprentissage par l'expérience est la plus ancienne forme d'émergence d'un savoir. Par l'expérience et une pratique réflexive organisée, il est possible d'outiller un intervenant social de manière à le rendre plus efficace à travers les interventions qu'il est appelé à mener, plus conscient de la richesse de son potentiel et plus autonome. L'autorégulation, terme retenu par St-Arnaud pour manifester ce type d'apprentissage, peut dès lors devenir une voie nouvelle à privilégier pour construire en soi, avec et pour les autres, un référentiel de compétences.

Cette plateforme réfléchiée par des auteurs reconnus, comme Lewin, Schön et Argyris en passant par Leblanc et St-Arnaud, s'avère en être une offerte à tout professionnel soucieux de se développer comme apprenant dans l'action avec cette préoccupation de devenir et d'être un maître d'œuvre de ce processus autorégulateur d'apprentissage dont les paramètres permettent de générer un savoir utile, valide et descriptif de la réalité

sociale et source d'information pour changer cette réalité ; une science qui vise à faire émerger la connaissance implicite à l'action humaine et sociale pour la comprendre et pour l'améliorer (Argyris, 2003).

Cette façon de faire peut modifier de fond en comble le cadre de référence de l'intervenant en travail social. Le référentiel de compétences au nom duquel on le forme semble à vue de nez véhiculer la conviction que le tour des compétences a été fait à partir du moment où ce dernier lui a été présenté de façon magistrale et qu'il lui reste à devenir exécutant de ces mêmes compétences. Qu'en est-il alors de celui qui, en travail social, cherche à s'établir dans une intervention efficace dans un premier temps ? Qu'en est-il de celui qui recherche une relation à soi, à l'autre et à autrui avec le souci de demeurer inscrit, tantôt seul, tantôt avec d'autres, dans une perspective éthique ? Enfin, comment devenir maître d'œuvre de la coconstruction de nouveaux savoirs sur le plan professionnel, partenaire de l'interlocuteur habité par un problème et qui se sent jugé quand on intervient auprès de lui ? En définitive, à quel changement acteurs et interlocuteurs participent-ils ? Quel type d'intervenant en travail social prépare-t-on ? Un acteur ou un exécutant ? Tout au long de cet itinéraire que nous venons de tracer par ces questions, notre objectif est d'arrimer l'intention d'un acteur pour réussir son intervention sur un plan technique avec une perspective éthique et professionnelle.

1. UN INTERVENANT EN TRAVAIL SOCIAL COMME PRATICIEN RÉFLEXIF : L'AUTORÉGULATION

Certes, la pratique réflexive exige de la part de l'acteur qu'il se mette, dans un premier temps, à l'écoute des erreurs techniques qui causent l'efficacité mitigée des interventions qu'il mène lorsqu'il est en présence d'enjeux qui le placent au cœur de l'action sociale.

Un praticien réflexif, au sens où Argyris et Schön l'entendent, c'est quelqu'un qui choisit de mener une réflexion dans l'action en regard de sa propre pratique. Pour St-Arnaud, une prémisses préside à un tel exercice : toute action est intentionnelle. L'essentiel du travail de la démarche à l'intérieur de laquelle le praticien réflexif s'engage relève du lien que ce dernier est appelé à établir entre l'intention qui l'habite quand il intervient, les procédés qu'il utilise pour mener à bien son intervention et l'effet qu'il produit chez son interlocuteur. Essentiellement, rappelle St-Arnaud, « il faut aussi établir la différence entre ce qu'on a appris à faire, ce qu'on pense faire et ce qu'on fait concrètement » (St-Arnaud, 2009, p. 9).

Le procédé mis en place par St-Arnaud pour mener une telle réflexion repose sur le dialogue ou entretien entre deux personnes. C'est à partir de la répartition de l'acteur et de la réplique de l'interlocuteur qu'est susceptible de se produire ce qu'il nomme dans son langage une erreur technique, que la régulation spontanée cède la place à l'autorégulation, pratique réflexive ou réflexion dans l'action. Dans les mots de Chris Argyris, devenir plus conscient, efficace et autonome, c'est céder le pas du raisonnement défensif au raisonnement constructif. En clair, au lieu d'utiliser les routines organisationnelles défensives, fruit d'un processus circulaire autorenforcé, l'acteur transforme sa théorie professée en théorie d'usage par l'apprentissage d'un nouvel ensemble de savoir-faire et d'un nouvel ensemble de valeurs directrices.

Tout d'abord, une étape de conscientisation de sa théorie professée est nécessaire avant d'être capable de transposer ses interventions dans une théorie pratiquée. Voici l'exemple d'un travailleur social, Pierre-André, en train d'échanger avec Richard, un récidiviste. La situation est la suivante : le Centre local de services communautaires (CLSC) de la ville envoie Pierre-André, un travailleur de rue de longue date, rencontrer Richard dans le but d'accompagner Richard à travers les choix qu'il a à faire dans le réseau de vente de drogues fortes – sa participation à ce réseau ayant causé sa toute dernière arrestation. L'échange se passe au pénitencier où demeure Richard. Une petite salle confidentielle a été réservée aux fins de leur rencontre.

P.-A. *Salut, Richard.*

R. *Ouais, salut.*

P.-A. *Y paraît que ce n'est pas la première fois que tu te retrouves ici?*

R. (Silence; regard baissé.)

P.-A. *C'est sûr qu'une fois identifié par la police, quand un gars reproduit le même comportement, il court des chances de se faire prendre à nouveau.*

R. (Silence; regard baissé et suspicieux.)

P.-A. *T'aurais pu t'organiser pour pas accepter de nouvelles invitations?*

R. *Ça tombait ben, j'avais plus de stock.*

P.-A. *Et ta famille qu'est-ce qu'elle dit de ça?*

R. *Tout le monde est en voyage pour un bon bout.*

P.-A. *Si je te comprends bien l'occasion était belle.*

R. *Oui, et je n'ai pas pu résister....*

P.-A. *C'est difficile de dire non parfois. Je ne peux pas décider pour toi, Richard, mais j'aimerais que tu repenses à ton geste. On a un beau programme de prévention. J'aimerais ça que tu le consultes. D'autres l'ont essayé et ça marche. J'aimerais t'aider et si possible te revoir dans trois jours, avant ta comparution.*

R. (Il prend le dépliant et se lève pour quitter la salle. Les deux la quittent ensemble.)

Le dialogue auquel nous venons d'assister constitue l'indicateur d'une utilisation d'un facteur G. Le facteur G pour général, c'est en quelque sorte une référence à un savoir acquis et qui est devenu une sorte de référence générale, un savoir qu'on croit être celui qui va nous permettre de résoudre un problème rapporté par notre interlocuteur. Le « handicap de l'expert », comme St-Arnaud le nomme, constitue une limite à l'intervention par le fait qu'il éloigne l'acteur de l'interlocuteur.

Pierre-André, à travers le dialogue qu'il mène, se sert d'un savoir-faire acquis depuis longtemps : une fois que la police a commencé à traiter avec une personne ayant commis préalablement un méfait, elle a tendance à la surveiller davantage. Il confronte Richard à une réalité à la suite d'un constat fait en raison de son expérience professionnelle. On peut également, sans trop de crainte de se tromper, penser que le fait de

renvoyer Richard à ce que sa famille pense des gestes qu'il a faits constitue une référence d'ordre général dont il n'est pas certain qu'il a envie d'entendre parler dans les circonstances. Il présume que la famille est importante pour Richard et qu'il est peu fier de son geste. Pierre-André a le sentiment que sa réplique était significative puisque Richard a réagi assez positivement.

Une autre raison qui peut avoir conduit Pierre-André à penser qu'il avait été efficace dans son intervention est qu'au moment où il offre à Richard le dépliant, il le prend, ce que tous les jeunes récidivistes qu'ils rencontrent sont loin de faire. Mais comme on le voit, Richard prend le dépliant sans pour autant avoir convenu avec Pierre-André d'une façon de sortir de sa situation et d'avoir envie de ne plus recommencer. Tout semble se passer comme si notre récidiviste avait eu une oreille pour entendre les propos du travailleur social sans pour autant que ce dernier l'ait convaincu et motivé à prendre en main son avenir et s'en sortir.

Tout en se trouvant en présence d'une certaine satisfaction au regard de l'intervention menée, Pierre-André est en droit de se demander jusqu'à quel point l'intervention en question a été efficace certes, si lui-même se considère vraiment comme plus autonome et conscient de ce qui le constitue comme intervenant dans ladite perspective. Il peut également croire que ce qu'il a fait s'avère la meilleure chose dans les circonstances, mais il se peut également qu'il se demande jusqu'à quel point l'entretien qu'il a eu avec Richard s'inscrit dans une perspective éthique. Sur quels mécanismes, à la fois conscients et inconscients, Pierre-André peut s'appuyer pour s'autoréguler dans une pratique professionnelle? Voilà son défi lors de ses interventions.

2. S'AUTORÉGULER POUR DEVENIR PLUS EFFICACE, AUTONOME, CONSCIENT : LA PERSPECTIVE ÉTHIQUE

L'approche réflexive en éthique fournit aux acteurs des outils pour l'articulation d'une prise de décision éclairée, en lien avec des interlocuteurs et en respect avec leurs milieux d'appartenance. À cet effet, le travailleur social, s'il est clair que la qualité de son intervention se mesure à la conformité aux normes sociétales de pratique appropriées à l'individu, au couple, à la famille, au groupe ou à la collectivité concernés, il est également appelé à faire inscrire son intervention dans une perspective non seulement déontologique, mais bien éthique. Travailler à la transformation de l'action dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre ensemble ou en direction de la finalité recherchée par un milieu donné, n'est-ce pas également ce qui demeure de l'ordre d'une attente de la part d'un tel professionnel? Reste à voir si le professionnel en question aura tendance à se ranger du côté d'une éthique déontologique ou si son souci sera celui qui est capable de développer voire de conserver de façon vigilante une telle distance critique que le travail qu'il fera consistera « à réduire, autant que faire se peut, l'inévitable écart entre les pratiques et les balises affichées dans les divers textes normatifs sensés les régir » (Malherbe, 2007, p. 18).

L'éthique professionnelle autorégulatoire constitue selon nous le phare qui permet d'éclairer et de mieux comprendre les pratiques des individus et des organisations sans tomber dans la règle ou l'éthique hétérorégulatoire parce qu'elle va au-delà d'un code de conduite préétabli. L'éthique professionnelle autorégulatoire, comme le phare, est une lumière qui prévient les naufrages, les impasses qui guident les décisions par l'écoute de son dialogue intérieur, le dialogue avec l'autre et qui favorise grâce à son éclairage une meilleure vision de son champ professionnel.

En définitive, la pratique réflexive assortie d'une perspective éthique du travailleur social peut également être développée à travers le souci de partir de l'autre pour coconstruire avec lui, comme si on acceptait de se recevoir de lui. Le travailleur social devient l'accompagnateur, le guide, celui qui fait prendre conscience à l'autre, mais tout en demeurant présent et conscient de ce qui se passe à l'intérieur de lui. Argyris (2003) invite effectivement à différencier le raisonnement défensif du raisonnement constructif, comme quoi coconstruire, c'est accepter de se mettre en route en compagnie de l'autre avec la conviction qu'il est lui-même détenteur des solutions au problème qu'il porte. Qu'en est-il donc du fait de travailler dans une telle perspective ?

Selon St-Arnaud, l'autorégulation constitue un exercice à caractère technique basé sur le test d'efficacité dans le but de rendre un acteur compétent à devenir plus autonome, plus efficace et plus conscient dans sa manière d'intervenir. L'autocritique, quant à elle, fait partie de la pyramide d'évaluation de St-Arnaud qui consiste pour l'acteur à se demander si le dialogue qu'il vient de réaliser l'a aussi bien conduit à se rapprocher de la visée éthique tel qu'il le souhaitait.

Par exemple, un acteur peut être en train de s'autoréguler de façon technique au cours d'une réunion de groupe qu'il anime de façon à rechercher collectivement avec les interlocuteurs dans un but commun la meilleure façon de faire tout en étant nécessairement conscient, tout au long du déroulement de l'échange, que ce qu'il est en train de faire, le garde bien dans la visée éthique recherchée. En ce sens, autorégulation et autocritique se conjuguent de manière à ce que l'acteur, ravi d'avoir réussi son intervention, soit aussi parvenu à inscrire son intervention dans la visée éthique souhaitée.

Pour revenir à Pierre-André, l'acteur en lui pourrait à la limite se déclarer satisfait de l'intervention qu'il a menée sans pour autant être en mesure de considérer qu'il a été en mesure d'inscrire la même intervention dans une perspective éthique. Pourrions-nous dès lors déterminer des enjeux éthiques qui auraient pu ressortir à la suite de la rencontre entre Pierre-André et Richard, autrement dit, des questionnements qui auraient pu apparaître éthiquement parlant pendant que Pierre-André n'aurait été affairé à inscrire son intervention que dans une perspective de plus grande efficacité, d'autonomie et de conscientisation de son rôle d'intervenant? Autrement dit, il aurait pu être possible que Pierre-André ressorte de l'intervention réalisée avec Richard en ayant été techniquement efficace dans son intervention, sans pour autant avoir rendu Richard un peu plus conscient de l'importance de se prendre en compte, lui dans la situation et tout autant les autres autour de lui.

À l'intérieur de cette intervention, il est donc possible de coconstruire. Par la suite, nous serons encore plus à même de constater la richesse de l'intervention de Pierre-André alors qu'il réussit à amener Richard à coconstruire avec lui à travers la recherche d'un but commun.

3. S'AUTORÉGULER DANS UNE PERSPECTIVE ÉTHIQUE : LA RECHERCHE D'UN BUT COMMUN

Pierre-André, ayant bénéficié d'une occasion de remettre en question sa façon de faire grâce à un atelier d'autorégulation, va revoir Richard dans le but d'aller plus loin. Il a pensé offrir à Richard de rencontrer d'autres jeunes qui, comme lui, ont flirté avec la drogue et s'en sont sortis. Mais après avoir expérimenté quelques ateliers d'autorégulation, il n'est pas certain que ça va marcher. En effet, au cours de ces ateliers, Pierre-André invite Richard à prendre conscience de ses émotions, de ses valeurs, tout en l'aidant à mesurer l'écart entre l'effet qu'il fait chez l'autre à travers ses comportements et l'effet qu'il pense qu'il fait.

Pierre-André possède également un plan B qu'il pourra mettre de l'avant s'il n'est pas satisfait de l'effet produit par son plan A. Voici un nouvel échange entre les deux puisque Richard accepte de recevoir les services de Pierre-André, il commence selon son plan A.

P.-A. *Et puis, Richard, comment cela se passe-t-il ici pour toi?*

R. *Pas mal.*

P.-A. *Je m'étais engagé à te revoir avant ta comparution si tu le désirais alors je te reviens. J'aimerais te partager que depuis quelques mois, j'accompagne quelques jeunes qui ont comme toi entretenu des liens avec le milieu de la drogue. J'aimerais te parler d'eux. J'aimerais ça que tu me dises ce que tu en penses.*

R. (Tête baissée, sans plus de réaction.)

P.-A. *Je leur ai parlé de toi. Ils souhaiteraient te rencontrer pour partager avec toi leurs expériences.*

R. (Pas plus de réaction, un non-verbal qui indique qu'il préférerait se retirer.)

P.-A. (Passage au plan B.) *Richard, je sais que le milieu que tu fréquentes t'apporte beaucoup de satisfaction à certaines heures, mais aussi des difficultés. Seulement, je suis inquiet pour toi et ton avenir. Je suis inquiet aussi de constater comme travailleur de rue ce qui t'arrive à toi et aux jeunes que tu fréquentes. J'aimerais ça qu'on cherche ensemble et avec tes amis une solution.*

R. *Ouais. Je vois bien que ça a l'air de te déranger ce qu'on fait.*

P.-A. *Beaucoup, Richard, et je me demande si on ne pourrait pas travailler, toi, les amis que tu voudras bien me présenter et moi à chercher à faire un pas en avant pour éviter les difficultés que tu vis présentement.*

R. *Ouais... (Il réfléchit.) J'ai rien à perdre à essayer.*

P.A *Effectivement, tu n'as rien à perdre, mais tout à gagner.*

- R. *OK. J'appelle Jef et Luc et on se voit demain.*
- P.-A. *Parfait ! Je demande au gardien de nous réserver la même salle, 19 h, c'est bon ?*
- R. *Yes.*
- P.-A. *J'y serai ! À demain.*

Dans ce court dialogue, on voit bien que même après avoir tenté de convaincre Richard du bien-fondé de son intention de l'amener sur son terrain pour qu'il puisse s'en sortir, Pierre-André s'aperçoit que sa tentative ne fonctionne pas. Il ne réussit pas à mobiliser Richard pour aller là où il aurait souhaité l'amener, il y a une prise conscience interne chez Pierre-André, le processus d'autorégulation est actif. Insatisfait de son plan A, Pierre-André passe au plan B : tenter de conclure avec Richard, dans un but commun, une façon de faire qui va le mobiliser et susciter chez lui le goût d'aller plus loin. Cette façon de procéder fait partie des apprentissages qu'il a expérimentés dans ses ateliers d'autorégulation. Tout en demeurant attentif aux savoir-faire dont il dispose, Pierre-André tente de voir comment il peut s'y prendre pour intéresser son interlocuteur, s'allier avec lui pour amener un changement personnel et social.

Travailler dans un but commun, selon St-Arnaud, c'est mettre à profit l'expertise de l'autre de manière à en faire un partenaire de la solution. En reconnaissant l'importance du facteur P (pour particulier), les résistances sont considérées comme la contribution de l'interlocuteur à une recherche d'efficacité. Lorsqu'un praticien a recours à l'autorégulation pour mettre à l'épreuve le savoir disciplinaire et l'expérience passée, il considère son interlocuteur comme un partenaire qui détient une des clés du succès. Il lui accorde toute son attention, car lui seul peut lui fournir les indices dont il a besoin pour mettre à l'épreuve son savoir et son savoir-faire (St-Arnaud, 2009, p. 89). À cet effet, au lieu de se sentir jugé, l'interlocuteur voit la part de sa contribution reconnue ; il devient motivé et plus désireux de s'engager avec l'acteur dans la recherche de solutions.

Ce dialogue, trop court pour illustrer dans le détail tous les bons coups et les ratés d'un acteur en présence de son interlocuteur, met pourtant bien en évidence le handicap de l'expert qu'est Pierre-André. « Se libérer du handicap de l'expert, reconnaître les limites du savoir et de son propre savoir-faire acquis par expérience, accepter l'incertitude inhérente à la présence d'un facteur P dans toute situation particulière, voilà ce qui constitue le handicap de l'expert, voilà également autant d'éléments qui ouvrent la voie à la pratique de l'autorégulation » (St-Arnaud, 2009, p. 84).

4. AUTORÉGULATION ET PERSPECTIVE ÉTHIQUE : QUEL PROFESSIONNALISME RECHERCHÉ ?

La recherche de Pierre-André de faire en sorte que Richard et lui conviennent d'un but commun par l'entremise de l'intervention place déjà l'intervention en question dans la perspective d'un professionnalisme certain. En effet, il se trouvait dans la réflexion de Pierre-André une démarche qui pouvait le conduire lui et son interlocuteur Richard vers l'atteinte de l'objectif poursuivi, soit redonner à Richard l'espoir d'y voir plus clair et d'éventuellement surmonter les difficultés identifiées. Dans l'esprit d'une recherche

de prise en charge individuelle et collective de la part d'un travailleur social, voire de l'ensemble des travailleurs sociaux, il est également intéressant de se demander comment offrir l'occasion à ce corps de professionnels d'élargir le spectre de leurs compétences au sens où une société en général l'entend : un professionnalisme recherché tantôt dans une perspective sociale, tantôt dans une perspective juridique et enfin dans une perspective éthique. Autrement dit, à quel type de professionnalisme Pierre-André peut-il alors considérer qu'il est en train de s'associer? Sur le plan sociétal, pourquoi pas grâce à un rapport le plus harmonieux possible avec un ensemble d'enjeux culturels? Sur le plan juridique, en conformité avec les exigences juridiques établies? Éthiquement parlant, pourquoi pas non plus dans une dynamique de coconstruction au regard d'un ensemble d'enjeux sociaux, collectifs et structurels? Cherchons maintenant à porter un regard sur chacun de ces trois types de professionnalisme afin de mieux comprendre les choix qui s'offrent aux travailleurs sociaux.

Tout corps de professionnels, voire toute organisation, est convié à se conformer aux enjeux culturels tacites partagés dans son environnement. Ceux-ci sont exprimés par des mots, des gestes, des rites. De même, dans le système social dans lequel ils vivent, les acteurs apprennent à la fois qui ils sont (identité) et ce que l'on attend d'eux (rôles).

La pratique professionnelle à son tour exige des connaissances et des habiletés spécifiques qui permettent de faire des actes professionnels partagés ou réservés avec compétence. Rappelons que la médecine et le droit ont longtemps servi de modèles à la professionnalisation. Ainsi, lorsque l'acte effectué ne peut pas être défini du point de vue de la spécificité des connaissances et habiletés requises, alors, ce travail n'est pas celui d'un professionnel, mais bien le travail de tous. Le décideur est-il alors un professionnel au sens sociologique du terme et à ce titre exerce-t-il une influence sur la société?

Parallèlement aux connaissances et aux habiletés requises, le professionnel en milieu organisationnel par exemple est perçu comme une personne ayant un rôle et un statut social au sein de sa communauté. En fonction de ce statut, il dispose d'une considération sociale dans son milieu. Cette considération est fonction de la position qu'il occupe au sein d'un milieu de santé et de services sociaux ou d'un milieu scolaire, du genre d'équipe à laquelle il appartient, de son rang par rapport à la direction et de ses obligations envers les clients. De plus, le milieu d'exercice du professionnel a des attentes et des exigences implicites et explicites auxquels le professionnel aura à se conformer pour être à la hauteur de son statut.

En d'autres termes, tout décideur exerce, dans ce monde moderne, un rôle social absolument fondamental. En effet, une valeur comme la transparence, nécessaire à la survie de l'organisation, implique au moins la satisfaction des attentes des parties prenantes.

Comme nous pouvons le constater, la composante sociologique du professionnalisme évolue avec les changements sociétaux et technologiques. Qu'en est-il maintenant de la composante juridique? Un décideur peut-il être considéré comme un professionnel au sens juridique du terme? Jusqu'à quel point le cadre juridique peut-il influencer l'idéal professionnel d'acteurs comme lui au sein des organisations?

Tout d'abord, dans plusieurs pays, dont la France, les professions pour la plupart ne font pas l'objet d'une législation spécifique pour en définir la responsabilité professionnelle et l'imputabilité de ses actes. Cependant, la plupart des professions connaissent des règles déontologiques que leurs membres doivent respecter sous peine de sanctions infligées par les organismes de tutelle afin de protéger le public, les populations dites vulnérables. Ces règles professionnelles sont soumises aux principes de la liberté contractuelle. Il arrive que ces règles déontologiques s'intègrent à l'ordre juridique et aient force de loi dès lors qu'elles ne sont pas contraires à des principes formulés par un groupe professionnel par exemple. Mais encore, par renvoi au Code civil, de telles normes peuvent aisément être reçues dans les tribunaux de droit commun lorsqu'elles sont enfreintes. Le sens juridique trouve donc sa portée même en l'absence de cadre législatif spécifique.

Au Québec, le législateur a fait un choix différent. Il a établi dans le Code des professions les critères de reconnaissance de différents ordres professionnels (médecins, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux, pharmaciens, architectes, avocat, notaire, etc.) en s'inspirant largement du contexte sociologique dont nous venons de parler.

En vertu du Code des professions, le professionnel québécois se reconnaît juridiquement par :

1. les compétences essentielles à acquérir pour exercer ses activités professionnelles et qui font l'objet d'un contrôle par les ordres professionnels concernés sous forme d'inspection professionnelle périodique ;
2. la relation de personne à personne qui suppose dans bien des cas le partage de renseignements confidentiels. La personne en besoin de service est au cœur d'une relation de service où la confiance mutuelle doit être l'élément clé ;
3. la relation de service qui n'est pas soumise à des impératifs organisationnels qui pourraient limiter son autonomie d'exercice ;
4. la personne en besoin de service qui jouit d'une protection face à des préjudices ou des dommages subis pour différents motifs (incompétence, manque d'intégrité, abus de la relation en cause, etc.) ;
5. un agir contrôlé par un code de déontologie.

Il va de soi, qu'au Québec, donc, le sens juridique du terme professionnel est tantôt exclusif, c'est-à-dire qu'aucun groupe ne peut faire un geste professionnel propre à cette profession sous peine de sanction. Tantôt, c'est le titre qui est réservé à une profession reconnue par l'Office des professions du Québec et alors, personne d'autre qu'eux ne peut se réclamer du titre professionnel en question.

La composante juridique du professionnalisme de tout décideur l'amène donc à considérer le cadre prévu pour la loi en vue de l'assurer, lui et ses interlocuteurs, d'une relation de confiance mutuelle, principe de l'autorégulation. La composante juridique

d'un tel professionnalisme s'arrime aux composantes sociologique et éthique dans le but de produire au sein des organisations un climat et une réalité empreints d'un respect conforme à la législation et qui fera dire à celles et à ceux qui reçoivent leurs services qu'ils se sentent considérés et reconnus. Ce seuil exigé vient donc avec une composante éthique. Il est important de voir en quoi la composante éthique en question peut apporter un éclairage aux notions de confidentialité et de transparence.

Selon Ricoeur (1990), l'éthique indique la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. Elle exprime donc la volonté d'une personne de donner du sens à son action, laquelle est orientée par des valeurs partagées, conformes à une perception intérieure et dans le souci du respect de l'autre. Fortin (1988) ajoute que l'éthique est au cœur même des décisions et des actes administratifs et au service de la liberté. Buchholz et Rogene (1989) vont dans le même sens et affirment que chaque professionnel doit être capable d'appliquer des principes moraux lorsqu'il prend des décisions et qu'il fait des gestes dans sa vie de tous les jours. Mais alors, comment définir l'éthique professionnelle? Qu'est-ce qu'un bon travailleur social? Qu'attendons-nous de ce professionnel, comme personne et comme société?

Comme nous l'avons vu, les ordres professionnels au Québec doivent se doter de codes de déontologie pour encadrer l'agir de leurs membres. Ce mode de régulation est également devenu pratique courante à l'intérieur de divers milieux organisationnels. Pour assurer quiconque de l'efficacité d'un tel dispositif normatif, ces outils de régulation sont assortis d'un certain nombre de sanctions. Ainsi, le code se moule davantage au processus judiciaire, tandis que l'éthique professionnelle pave la voie à un idéal professionnel auquel tout décideur, comme un travailleur social, est convié à s'associer. Chacun reconnaîtra cette invitation, non pas comme venant d'abord de l'extérieur, mais bien d'une motivation qu'il porte, seul et avec d'autres, à contribuer à mener son organisation à des objectifs de réussite. La composante éthique vient en quelque sorte légitimer les normes de l'organisation et consolider la culture organisationnelle par une adhésion à partir de l'intérieur à des règles communes. Une dynamique éthique agit ici comme un moteur pour les acteurs. De fait, prendre en compte ses responsabilités à travers une relation interpersonnelle se joue dans un seul à seul par le truchement de valeurs comme l'écoute ou l'attention à l'autre. Sur le plan organisationnel, l'ouverture à l'autre va davantage se traduire dans des valeurs de solidarité, de justice ou d'équité, comme quoi le spectre éthique de tout intervenant s'élargit pour même faire une place à celui que je ne connais pas et que je trouve le tour de valoriser.

L'éthique professionnelle cherche à fixer un idéal de pratique qui évolue selon les transformations sociétales. Ainsi, à la notion de professionnel est rattachée une responsabilité, soit celle d'un « service idéal » qui, en fin de compte, entraîne une contribution aux changements sociaux. Dans un contexte où les travailleurs sociaux ont accès à des informations délicates, l'intégrité, la transparence et l'imputabilité de ceux-ci sont très importantes. En ce sens, cela fait reposer sur l'individu toute la responsabilité de son agir professionnel. Elle exige qu'il solutionne tous les conflits de valeurs qui se profilent, par exemple en conciliant au quotidien ses intérêts personnels (soit du pouvoir, etc.) à ceux de ses clients ou des usagers et ceux de la société (confiance dans les

institutions). De même, le poids accordé à l'atteinte des résultats, ou des récompenses, ne doit pas faire en sorte qu'il soit tenté de contourner les règles pour obtenir les gratifications. Là se joue tout l'idéal de pratique dont nous venons de parler.

À titre de professionnel au sens plus particulièrement éthique du terme, il est, selon Malherbe, ce

surprenant créateur d'unité qui travaille à partir de ses erreurs, de ses souffrances et de ses sujétions. Je l'appelle « créateur » d'abord parce qu'il est le « lieu » d'une résistance au travail du négatif en lui, ensuite parce qu'il est la « victime consentante » de ce travail qui s'impose à lui et dont il ne ressent que craintivement le plaisir qu'il lui procure, et enfin, parce qu'il est lui-même l'artisan de ce travail qui crée, en synergie avec d'autres créateurs, sa propre existence comme œuvre d'art originale. Et j'appelle « unité » le résultat de ce travail, car c'est par la vertu d'une obstétrique singulière qu'il accouche d'un sujet autopoïétique (auto-unifiant) forgé à même ses propres erreurs, souffrances et sujétions (Malherbe, 2007, p. 54).

Vu sous cet angle, un intervenant professionnel comme un travailleur social ne peut se satisfaire d'une mise en conformité de son organisation aux diverses dispositions et obligations légales ou encore d'un alignement d'objectifs stratégiques avec les attentes des parties prenantes. Conformément à la notion de « service idéal », des défis comme la transparence et la responsabilisation peuvent être et demeurer des valeurs fort pertinentes à viser dans la recherche d'un référentiel de compétences rigoureux et interpellant.

Ce conflit, Max Weber, dans *Le Savant et le politique*, l'a bien illustré : « Je me sens bouleversé très profondément par l'attitude d'un homme [...] qui se sent réellement et de toute son âme responsable des conséquences de ses actes et qui, pratiquant l'éthique de responsabilité, en vient à un certain moment à déclarer : "Je ne puis faire autrement. Je m'arrête là !" » (Fayol, 2002, p. 10).

CONCLUSION

Depuis quelques années, l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux cherche à implanter un référentiel de compétences en vue de baliser et d'uniformiser la pratique sociale au Québec afin de protéger le public et d'assurer la mobilité de la main-d'œuvre. Le référentiel de compétences des travailleurs sociaux dont il est question à l'Ordre professionnel renvoie à des façons de faire apprises et qui deviennent des sources spontanées de référence pour intervenir. Le travail d'autorégulation mis de l'avant par St-Arnaud soutient que cette façon de référer à des compétences apprises renvoie au facteur G. Cette référence consiste à rechercher, au cours d'un dialogue, laquelle parmi les compétences connues serait celle à préconiser pour aider l'autre à surmonter ses difficultés.

Dans une perspective d'autocritique, il n'est pas nécessaire de prolonger outre mesure le dialogue comme plutôt d'essayer de montrer que les finalités recherchées s'inscrivent non seulement dans l'atteinte d'une plus grande efficacité de l'intervention,

d'une plus grande autonomie et d'une meilleure conscientisation de l'interlocuteur. Également, le travailleur social en présence ici a en plus mis quelques amis en contact, ce qui a contribué à repousser les limites de drames personnels chez ces jeunes. Cette intervention est plus qu'un dialogue réussi entre deux personnes, c'est en présence d'une pédagogie enrichie que cette façon de faire nous place. Je dirais même un processus pédagogique où le travailleur social poursuit sa formation continue à travers le processus d'autorégulation ancré dans ses agirs professionnels. À travers la capacité soi-disant démontrée par un individu d'accomplir une activité, il nous semble bien que l'ensemble du résultat attendu ne réside pas seulement dans le quoi, ou le contenu de l'activité en question. Il réside aussi dans la transmission et la transposition des apprentissages d'une activité professionnelle à l'autre. En somme, dans la capacité du travailleur social à s'autoréguler, mais aussi à s'autoformer tout au long de sa vie professionnelle. La grande question de la transmission, autrement dit la question pédagogique, n'est-ce pas également le « comment », voire surtout ce « comment » ?

Dans ce chapitre, notre premier souci n'était pas vraiment de remettre en question les compétences professionnelles identifiées et attendues de la part d'un travailleur social. Nous laissons ce travail aux spécialistes du domaine. Notre préoccupation première est de nous demander d'une part par quel processus pédagogique les milieux de formation des travailleurs sociaux comptent passer pour transmettre les compétences professionnelles attendues, et par le fait même, quelle formation va-t-on offrir au même travailleur social pour l'accompagner dans l'appropriation d'un tel processus pédagogique d'intervention.

En fin de compte, jusqu'à quel point le travailleur social se considère-t-il comme plus conscient, plus efficace et plus autonome? Cette compétence étant en voie d'intégration, en quoi est-il en mesure de considérer que cette finalité technique est susceptible de s'inscrire dans une perspective éthique et professionnelle à la fois? Enfin, jusqu'à quel point l'acteur se considère-t-il maintenant comme plus habile à rechercher dans un but commun avec des interlocuteurs, individus ou collectivités, la meilleure façon de faire?

Devenir plus conscient, efficace et autonome, rechercher un but commun au cours d'une intervention constitue de fait un exercice professionnel de toute évidence enrichissant et interpellant pour qui recherche une voie d'accompagnement à l'autonomie. Accompagner l'autre dans une autonomie responsable, c'est tenter de susciter en lui personnellement une façon de s'en sortir, une façon de s'autodéterminer, d'utiliser son pouvoir d'agir personnel, social et collectif. Dans une perspective éthique, c'est également offrir à l'autre un éveil au fait qu'au cours du processus d'autodétermination dont il s'est engagé, qu'en identifiant une façon de faire qui le place sur une route d'acteur plus autonome, il développe simultanément un souci de l'autre, quelqu'un qu'il voit et qu'il connaît. À travers la coconstruction de cette relation mutuelle, il y a un souci d'autrui qu'il ne voit pas, mais dont il se soucie parce qu'il le reconnaît comme partenaire de sa croissance et de son développement.

RÉFÉRENCES

- › **Argyris, C.** (2003). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Dunod.
- › **Buchholz, G. et A. Rogene** (1989). *Fundamental Concepts and Problems in Business Ethics*, Toronto, Prentice Hall.
- › **Fayol, F.** (2002). « Responsabilité, déontologie, éthique. Une distinction nécessaire », *Cadres*, n^{os} 401-402, novembre, p. 5-11.
- › **Fortin, P.** (1988). « Au-delà du code, une éthique », *Cahiers de recherche éthique*, n^o 12.
- › **Malherbe, J.-F.** (2007). *Sujet de vie ou objet de soins, introduction à une éthique clinique*, Québec, Fides.
- › **Ricoeur, P.** (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- › **St-Arnaud, Y.** (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

CHAPITRE 6

SITUATIONS PROFESSIONNELLES ET RÉFÉRENTIELS DE FORMATION

Joëlle Libois et Françoise Tschopp – *Haute École de travail social, Suisse*

On décide une action et c'est à l'acte qu'on a affaire.

Mendel, 1998, p. 49

Notre position professionnelle nous place au centre de débats animés entre lieux de formation et institutions sociales concernant l'évolution des métiers, l'adaptabilité des systèmes de formation aux besoins émergents, sans oublier l'imposition normative des référentiels de compétences nécessaires à l'accréditation de la certification *bachelor*. Notre chapitre sera centré sur l'orientation à donner aux contenus d'une formation de travailleurs sociaux, dispensée dans le cadre d'une *université des sciences appliquées*¹ dont la mission première est définie comme devant répondre aux besoins du marché du travail. L'articulation entre connaissances et acquisition d'un savoir-faire tenu par les pratiques professionnelles est au centre de notre questionnement. Nous nous interrogeons sur la nature des savoir-faire à acquérir à l'issue d'une formation HES axée sur la pratique. L'enjeu central d'une filière *bachelor* avec accès direct à une profession repose sur une qualification adaptée au marché du travail et aux exigences académiques ouvrant à la possibilité de poursuivre des études en *master*. Répondre à ces deux exigences demande de construire une formation de haut niveau centrée sur l'acquisition

1. Appellation attribuée aux hautes écoles spécialisées (HES) en Suisse.

de compétences et de connaissances. Ainsi pensé, l'échelon HES se caractérise par une formation orientée vers la pratique doublée d'une capacité à utiliser des connaissances académiques actualisées par l'activité de recherche. Les hautes écoles spécialisées portent leur spécialisation non pas uniquement par un projet d'orientation vers la pratique, mais bien par la spécificité des contenus d'enseignement et les nouvelles formes d'apprentissage que ceux-ci requièrent.

Les terrains de pratique et les formations professionnelles sont directement en prise avec ces nouveaux paradigmes du métier. Au-delà du projet de resserrement des liens de proximité avec le monde du travail, la normalisation des aspects organisationnels, la modularisation de l'enseignement et l'introduction des crédits ECTS² ne représentent que la part formelle de l'évolution des formations universitaires. Il est également attendu une réforme des contenus et des modalités d'enseignement visant à répondre aux exigences des institutions sociales. La formation dans le champ du travail social en Suisse est aujourd'hui découpée en cinq niveaux de certification. L'adéquation entre formation et emploi est particulièrement problématique lorsque le marché du travail est lui-même en pleine mutation. Et bien plus difficile encore lorsque les paramètres économiques supplantent le critère de qualité de la prestation. Si nous nous interrogeons sur l'adéquation des filières d'études par rapport aux exigences des employeurs, nous pensons que la formation ne peut être soumise à l'unique jeu de l'employabilité. Une formation universitaire, par la recherche fondamentale et appliquée, est lieu de débats et d'innovations portés par la liberté académique.

La formation continue qui s'adresse à des professionnels largement expérimentés, avec comme principe de base de se former tout au long de la vie (*lifelong learning*), est régulièrement confrontée à la demande d'exploration et d'échange autour de l'expérience. Plus les travailleurs sociaux possèdent de l'expérience, plus ils s'interrogent sur les types de savoirs inscrits dans l'action. Or la prise de parole dans les métiers de l'humain sur le *faire* demeure particulièrement ardue. Mettre des mots sur l'agir par des analyses fines de situations, repérer ses propres compétences est une demande prégnante en formation continue. Les modèles traditionnels universitaires construits à partir des savoirs disciplinaires sont peu outillés pour répondre à ces questions. Les hautes écoles, de leur côté, ne peuvent reléguer l'acquisition des savoir-faire uniquement lors des stages pratiques s'appuyant sur la structure d'une formation en alternance. Le découpage entre « théorie » et « pratique » induit des représentations erronées de l'alternance. Les praticiens sont en réalité férus de savoirs conceptuels et les enseignants cherchent à circonscrire le « cœur du métier » en savoirs d'action. Les projets de recherche en formation professionnelle de niveau universitaire s'intéressent aux pratiques professionnelles et produisent des connaissances en la matière. Ainsi la recherche appliquée participe elle aussi de l'alternance. Pour notre part, nous chercherons à articuler fondements théoriques et perspectives de terrain. L'alternance s'appuie sur des articulations multiples et réciproques entre terrains de pratiques et de formation.

2. European credits transfer system selon les accords de Bologne (voir encadré dans l'introduction).

Une simple répartition des expertises entre formation à l'école et formation sur les terrains de pratique ne suffit pas à enrichir les savoirs. La capacité à rendre lisible la complexité de l'agir et à développer une intelligibilité des savoirs dans l'action ouvre la voie au savoir scientifique instruit d'une analyse critique. Donner de la visibilité et de l'intelligibilité aux savoirs issus de l'agir est un réel enjeu de reconnaissance pour le métier. Interroger le sens et les articulations des référentiels de compétences métiers comme ceux de la formation avec la pratique oblige à la prise en compte des écarts entre l'un et l'autre et ainsi la part non mesurable de l'acte.

1. DE L'AGIR ACCOMPAGNÉ À L'AGIR EXPERT

Le bouleversement du paysage de la formation professionnelle en Suisse a des incidences directes sur le métier et sur l'organisation structurelle des institutions en travail social. Les politiques d'engagement dans les institutions sociales doivent tenir compte sur une diversité des parcours de formation et les dynamiques d'équipes professionnelles sont directement confrontées à ces nouveaux paradigmes. La différenciation des niveaux d'expertise, liée à la hiérarchisation des diplômes, amène le risque majeur d'un découpage artificiel du travail sur les terrains de pratique.

La réorganisation de la formation en travail social en différents degrés de certification a été définie, à l'origine du processus de réorganisation de la formation professionnelle, en une classification sommaire posant trois strates de responsabilité au sein des pratiques³ :

- › l'agir accompagné pour le certificat fédéral de capacité – CFC (secondaire II) ;
- › l'agir autonome pour le diplôme en école supérieure – ES (tertiaire B) ;
- › l'agir expert pour le diplôme en Haute école spécialisée – HES (tertiaire A).

L'« expertise » en travail social détermine la certification *bachelor* définie dans le processus de Bologne.

L'horizon de la formation professionnelle inaugure une division des tâches et une segmentation dans des métiers qui connaissaient et pratiquaient le partenariat et le travail en réseau interdisciplinaire de manière horizontale. La création de référentiels de compétences pour chaque niveau de formation a pour objectif de clarifier les compétences visées et de spécifier sur les terrains des champs d'intervention complémentaires.

3. Voir K. Meyer, H. Hodel et N. Ludi (1997), *Formation de travail social du degré secondaire II et du degré tertiaire non universitaire*, rapport à l'attention de la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS), Berne, CDAS et les Berne Descriptors, critères de positionnement des formations aux niveaux des Écoles supérieures ES et HES.

Le niveau CFC est centré sur des situations bien définies et structurées comme les tâches de la vie quotidienne, du soin et de l'aide pratique au bénéficiaire de la prestation. Les professionnels porteurs de ce titre exercent leur activité dans un cadre « accompagné ». Les tenants de ce titre se nomment *assistants sociaux éducatifs* (ASE) et *assistants en soin et santé communautaire* (ASSC).

Le niveau ES témoigne de l'aptitude à gérer de manière responsable et « autonome » des situations d'une complexité moyenne à élevée. Ce niveau d'étude permet de travailler dans des situations complexes mais structurées, et d'exercer des responsabilités dans des domaines définis, responsabilités associées au leadership. Les tenants de ce titre portent les labels d'*éducateurs sociaux* et de *maître sociaux professionnels*.

Le niveau HES indique l'aptitude à gérer des situations définies comme *complexes*, comportant des problèmes latents à définir et démontrant de l'aptitude à exercer de l'expertise en matière de conseil ou de recherche scientifique. Ce titre ouvre à l'appellation de *travailleurs sociaux*.

Nous postulons que c'est bien la capacité à travailler dans un « entre-deux » porteur de réflexivité entre une logique interventionniste, rappelant les stigmates du contrôle social et une logique plus compréhensive, proche des difficultés réelles et donc complexes des plus démunis, qui caractérise le niveau HES. Dès lors, prendre en compte les paradoxes de l'action pour produire, avec les personnes concernées, un déploiement du pouvoir d'agir, nous paraît être un des axes essentiels des Hautes écoles (Libois et Mezzena, 2008).

2. ÉTRANGE DISPARITÉ ENTRE LE TRAITEMENT DES PRATIQUES ET CELUI DES DISCOURS

La formation HES en travail social est traversée par une tension entre les tenants de la théorie et ceux de la pratique, vision dualiste qui pose des problèmes identitaires à dépasser. La Société suisse pour une science du travail social⁴ œuvre pour faire reconnaître le travail social comme une discipline universitaire à part entière, alors que de leur côté les terrains redoutent une « disciplinarisation » du cursus de formation. Que ce soit au sein des associations internationales comme l'AIFRIS⁵ ou dans les centres de formation, la question de savoir si le travail social est une discipline ou non est matière à débats⁶.

Le travail social de niveau HES est en recherche d'une légitimité à la fois pratique et scientifique. L'acquisition du *bachelor* passe par l'aboutissement d'une formation professionnelle ouvrant la voie à une pratique professionnelle. Il importe de construire l'articulation entre connaissances disciplinaires et savoirs pratiques. La

4. <www.sgsa-ssts.ch>, consulté le 31 octobre 2013.

5. Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale.

6. Conférence de consensus, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris, 2012.

formation tertiaire se doit de prendre en compte les ambiguïtés portées par les missions paradoxales du travail social en vue de les transformer en objets de pensée et d'expérimentation. La complexité de l'agir s'attache également au soubassement des métiers qui recoupent les dimensions relationnelles et émotionnelles porteuses de l'action sociale. Les HES dispensent un enseignement axé sur la pratique, préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques. Pour la filière Travail social, l'enjeu consiste à articuler connaissances théoriques fondamentales des sciences humaines et formation aux savoir-agir fondés sur la complexité des situations professionnelles. Articuler ces deux dimensions au sein d'une formation de niveau *bachelor* est un projet exigeant qui suppose une coconstruction entre les tenants des savoirs disciplinaires et les tenants des savoirs métier. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de hisser l'enseignement à un niveau d'expertise en sciences humaines et d'articuler les connaissances à un savoir-agir en situation professionnelle. La question qui se pose à nous concerne l'articulation entre les connaissances académiques et les connaissances pratiques. Saisir si les connaissances théoriques précèdent les savoirs pratiques ou si, à l'opposé, la mise en intelligibilité du savoir-faire permet un développement des connaissances théoriques. Dans cette perspective, la traditionnelle coupure entre *théorie* et *pratique* tombe au rang des simplifications abusives. L'alternance, concept largement utilisé en travail social pour appréhender le partenariat entre terrains de pratiques et modélisation en formation, nous interroge quant à la définition de ce qui configurerait la *pratique*. D'après Latour, « ce terme [*pratique*] n'a pas de contraire et il renvoie en définitive à la totalité des activités humaines, la théorie n'étant elle-même que le produit d'une pratique » (Latour, 1996, cité par Vanhulle *et al.*, 2007, p. 11). Afin de faire valoir une scientificité de la pratique, certains modèles de recherche visent à produire du discours savant sur les pratiques exercées. Les « manières de faire » deviennent elles-mêmes objets de science, objets à ausculter pour en produire une certaine lisibilité, une possible transversalité, voire une généralisation. Mais c'est bien à cela que résiste un *art de faire*, dans sa nécessité à travailler sur la singularité, à œuvrer avec l'imprévisibilité, à reconnaître différents destins possibles à l'action. Les théories en sciences humaines connaissent bien cette difficulté à isoler leur objet ; elles ne peuvent s'élaborer par des expérimentations « sous vide » ou en laboratoire. Si nous changeons de perspective, du côté de la recherche appliquée en travail social, le discours théorique ne laisse pas les terrains indifférents et produit de la réplique. La manière de construire et d'interpréter un problème a évidemment des conséquences sur la manière d'envisager l'acte. Les positionnements scientifiques deviennent sur le plan de la pratique des problèmes éthiques auxquels les professionnels doivent faire face. Nous savons que les discours théoriques gardent une certaine mainmise sur les savoirs d'action. Ils restent soit exaucés par les praticiens, assimilés à des vérités intangibles, soit au contraire, vécus comme totalement déconnectés des pratiques. Michel de Certeau (1990) nous éclaire sur la construction historique de l'écart entre *théorie* et *pratique*.

Sur trois siècles, malgré les avatars historiques de la conscience ou les définitions successives du savoir, reste permanente la combinaison entre deux termes distincts, d'une part une connaissance référentielle et « inculte », d'autre part un discours élucidateur qui produit à la lumière la représentation inversée de son opaque source.

Ce discours est « théorie ». Il conserve au mot sa signification antique et classique de « voir » ou de « contempler » (*theôrein*). Il est « éclairé ». Le savoir primitif, dans la mesure où il a été progressivement dissocié des techniques et des langages qui l'objectivaient, devient une intelligence du sujet, mal définie sinon par des neutres (avoir du flair, du tact, du goût, du jugement, de l'instinct, etc.) qui oscille entre les régimes de l'esthétique, du cognitif ou du réflexe, comme si le « savoir-faire » se réduisait à un principe insaisissable du savoir (p. 112).

S'il s'avère vain de rester sur une position clivant savoirs théoriques ou savoirs pratiques, il nous paraît indispensable de viser l'apprentissage d'un *art de faire* nourri des sciences humaines. Exercice qui demande une transposition d'un système de pensée disciplinaire sur un modèle référé à des savoirs en acte, qui peuvent être définis comme des compétences exercées en situation. Nous pensons que c'est par un discours construit et référencé que se définit la légitimité d'une science, d'une théorie comme d'une pratique. Une littérature abondante sur le travail social en fait aujourd'hui un champ d'action et de pensée reconnu.

Le terrain ne se réduit pas à la pratique, ni les écoles à la théorie : chaque lieu entretient un rapport plus ou moins « pragmatique » ou « analytique » aux savoirs, par l'engagement dans le travail ou, au contraire, par la suspension de l'action (Lussi et Maulini, 2007, p. 112).

La spécificité d'une formation en HES recouvre ce renversement fécond qui vise à articuler les savoir-agir et les connaissances. Dans une telle perspective, l'enjeu de la formation professionnelle tertiaire se situe dans l'appréhension d'une productivité comprise également comme un *art de faire* (Certeau, 1990). Il n'est pas anodin de parler de productivité dans le champ du travail social, là où *le faire* est régulièrement déterminé par une soi-disant impossibilité à entrer dans les schémas de mesures et de résultats. Les savoirs productifs sont inhérents à toute profession et nous défendons que le travail social n'échappe pas à cette dimension noble. Rejeter la dimension productive de l'acte revient à une position nihiliste qui dessert l'agir professionnel. La production ne répond pas seulement aux attentes d'une société tournée vers des résultats prédéterminés, mais prend en compte la mobilisation d'une intelligence pratique toujours engagée dans la singularité des situations. « C'est le résultat d'un ratio entre indétermination et technicité qui caractérise le processus de production permettant d'aboutir aux résultats attendus » (Jobert, 1987, p. 128).

Un savoir-faire qui, selon de Certeau (1990), est fait d'opérativités multiples, mais sauvages. « Cette prolifération n'obéit pas à la loi du discours, mais à celles de la production [...] Elle conteste donc à l'écriture scientifique son privilège d'organiser la production. Elle appelle une conquête, non comme des pratiques méprisables, mais au contraire de savoirs "ingénieux", "complexes" et "opératifs" » (p. 103).

Du point de vue de la formation, la didactique professionnelle nous amène à réfléchir sur les différents modes d'apprentissage en lien avec l'activité. Pastré (2006), s'appuyant sur Marx distingue deux types d'activités : l'*activité productive* et l'*activité constructive* qui constituent un couple inséparable. La productivité est présentée comme

transformation du réel ; l'acte de transformation permet une transformation de soi par la confrontation à la résistance du réel. Production et construction de connaissance se nourrissent réciproquement. Si ces deux axes de l'activité sont intimement liés, ils n'en restent pas moins distincts.

3. ACTIVITÉ PRODUCTIVE ET ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE

L'objectif de l'activité productive se situe essentiellement dans le domaine de la productivité. L'activité constructive n'y est pensée qu'en ce qui a trait à l'effet même si celui-ci est largement constitutif de la production à venir. Une deuxième caractéristique touche l'empan temporel. L'activité productrice s'arrête avec la fin de l'acte et elle est ancrée dans le temps. L'activité constructive, elle, se poursuit par la pensée sur l'acte, elle serait en quelque sorte intemporelle. Il est toujours possible de revenir de manière cognitive sur l'acte, de reconfigurer l'agir en vue d'une meilleure productivité. Prendre le temps de la rétrospective de ce qui a été renvoie au champ de la réflexivité sur l'acte. Mise en situation d'apprentissage, la réflexivité se construit le plus souvent sous la forme d'analyse de pratiques. Dans les métiers de l'humain, la part productive reste bien souvent difficile à déterminer, peu évaluable dans un temps prédéterminé. Comment repérer le résultat d'un geste professionnel en éducation sociale si ce n'est dans l'effet d'une mise en dynamique ? Mise en mouvement qui se construit pour le bénéficiaire de manière processuelle, par acceptation et rejet, dans des dynamiques temporelles qui échappent le plus souvent à l'auteur de l'acte. La dimension cachée de la productivité pose des problèmes de reconnaissance et de lisibilité de l'agir. Dès lors, nous assistons à un renversement ou à un déplacement de l'intelligibilité de l'acte qui donne une importance forte à la dimension constructive. L'activité est toujours remise sur la table du métier. La pensée sur l'activité est aussi prégnante que la productivité elle-même. Nous pourrions même penser que la productivité se mesure à la capacité réflexive de l'acte. C'est ainsi que des auteurs ont nommé les professionnels des métiers du social et de la santé « praticiens réflexifs » et parlent de pratique réflexive (Schön, 1996). C'est ici la pratique professionnelle elle-même qui substitue son objet de productivité à la dimension constructive de l'acte. D'où de nombreuses incompréhensions et erreurs de jugement des cadres administratifs qui méconnaissent les spécificités des métiers de l'humain.

La formation professionnelle en travail social place l'alternance au centre de son enseignement. Toutefois, elle problématise peu le renversement opéré entre activité productrice et activité constructive. Si d'articulation entre théorie et pratique il est fait mention, celle-ci reste attachée à la construction classique plaçant le théorique comme base première et nécessaire pour entrer ensuite dans le monde professionnel. Or quand l'activité de pensée est subordonnée à l'acte du faire ou lorsqu'ils se dissolvent l'un dans l'autre, on peut s'interroger sur la pertinence d'une formation en alternance construite sur un plan de formation modulaire qui déroule son plan d'étude de manière successive et linéaire. Nous le voyons, la didactique professionnelle nous amène à problématiser la formation professionnelle de niveau tertiaire, là où l'articulation entre théorie et pratique est largement matière à débat. Spécifiquement là où le modèle opératif est constitutif du modèle cognitif ou inversement.

Nous pensons que si le métier peine à se dire, par sa dimension productrice difficilement évaluable, il est toutefois possible et peut-être même d'autant plus essentiel de s'atteler à une investigation de l'activité réelle. Partir de l'analyse de l'activité pour parvenir à construire une théorie de l'activité nous paraît un cheminement fécond. Analyse de l'activité et théorie de l'activité sont intrinsèquement liées comme le sont l'activité productive et l'activité constructive. Dès lors, entrer dans la didactique professionnelle nous oblige à passer par l'analyse de la pratique. Celle-ci sera le soutien au développement de connaissances sur le métier, mais aussi, dans un deuxième temps, matériel d'enseignement. Nous pensons l'analyse de l'activité dans ses trois dimensions : celle d'acquisition de connaissances sur le métier, celle d'intervention et celle de développement du pouvoir d'agir. Dans le cadre de notre réflexion, articuler analyse de l'activité et didactique professionnelle ouvre une dimension supplémentaire, comme mode d'enseignement en formation professionnelle.

Construction épistémique qui opère un renversement au sein des modèles d'apprentissage dans le sens où c'est ici la pratique qui devient première, objet d'un savoir sur lequel et à partir duquel intervient une construction théorique. La didactique professionnelle comme théorie de la conceptualisation dans l'action cherche à montrer comment l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductible et analysable (Pastré, 2006, p. 113).

C'est à partir de la compréhension de l'action normée et située, dans ses spécificités de singularité et d'imprévisibilité, que nous nous interrogerons sur la transférabilité des savoirs en actes dans la formation professionnelle.

4. ACTIVITÉ ET APPRENTISSAGE

Nous formulons le postulat qu'aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage. Les formes que prend l'apprentissage sont multiples : on les définit le plus couramment sous la forme de savoirs, mais ceux-ci se décomposent en des formes variées comme les gestes, les modes opératoires ou encore les procédures. L'engagement subjectif fait également partie de ces savoirs comme les différentes façons de communiquer, d'être en relation en individuel ou en groupe, de gérer l'information ou encore de ressentir et utiliser ses émotions. Ici, on parlera plus usuellement de savoir-faire, opérant une distinction entre savoirs académiques et savoirs de métier. La didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se produit dans l'exercice de l'activité professionnelle : *on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant*. Distinction relevée par les Compagnons du Devoir entre « apprendre le métier » et « apprendre par le métier » (Pastré, 2006, p. 109). Distinction pertinente entre apprentissage professionnel initial et apprentissage qui s'effectue dans la pratique professionnelle, tout au long de la vie active. En nous référant aux métiers de l'humain, nous pensons *qu'on n'en a jamais fini d'apprendre* ou plus précisément *qu'on n'en a jamais fini de ne pas savoir*.

En formation continue, l'intervention est inévitablement au centre des discours des professionnels ayant comme objectif l'amélioration et le renouvellement de leur pratique. L'analyse de situations ou de l'activité est un axe pédagogique central qui fait

partie de tous les cursus de formation postgrade. Lieu d'échange constructif et d'intégration, ce mode d'analyse relève de la mise à distance et en dialogue des préoccupations qui sont au cœur de l'intervention des professionnels. Analyser sa pratique, objectiver son activité entre pairs d'institutions différentes, comprendre ses difficultés, le rôle qui est attendu et dans quel contexte s'inscrit l'action, produit de nouvelles connaissances et ouvre de nouvelles pistes d'action. Prendre le temps de s'arrêter sur l'action produite, de se questionner sur sa pratique, de découvrir de nouvelles perspectives permet de vérifier ses perceptions, de revoir ses représentations et de consolider ses acquis. Ce travail de déconstruction, de transformation et de coconstruction collective met en lumière les nombreux dilemmes auxquels sont confrontés les professionnels et qui sont à la source de leur engagement ou de leur épuisement. Il encourage par là l'adoption d'une posture réflexive dans la mesure où il y a élucidation, par les professionnels, des éléments qui constituent l'intervention. Il donne l'occasion de retrouver un pouvoir d'agir et de déployer sa créativité. Partir des situations de travail articule inévitablement deux niveaux de connaissance : l'épistémologie et la pratique. Découvrir des connaissances nouvelles sur l'activité et par là, entendre en écho des possibilités d'action inattendues, voire inédites, permet un renouvellement de la pratique appuyé par de nouvelles connaissances. Articulation délicate entre quête de connaissances et approche clinique pour comprendre et transformer le travail.

Notons encore que dans la formation postgrade de praticiens-formateurs⁷, l'analyse de situation qui a lieu tout au long de la formation, porte sur des situations, des événements qui ont à voir avec l'accompagnement d'étudiant ou d'étudiante en formation pratique. Gérer progressivement la complexité de la relation d'apprentissage demande de différencier la fonction pédagogique de celle de travailleur social. Cette modalité de formation permet de mettre à jour la délicate négociation qui se joue entre ces deux rôles.

5. RÉFÉRENTIELS MÉTIER ET RÉFÉRENTIELS DE FORMATION

Du côté de la Suisse romande, dans le cadre du passage de la formation au niveau tertiaire A, des collectifs de professionnels se sont constitués et ont œuvré à l'écriture de référentiels de compétences « métier » pour les trois orientations en travail social : éducation sociale, service social et animation socioculturelle. Pour les instituts de formation, les « référentiels métier » ont été retenus comme recommandation pour la constitution d'un « référentiel de formation ». Les écoles revendiquent l'écart entre les deux référentiels comme une nécessaire prise de distance critique par rapport aux enjeux sociopolitiques et économiques de l'exercice du métier. Il a été pour nous surprenant

7. Le praticien-formateur est reconnu par la HES-SO après avoir effectué un certificat postgrade de 15 crédits ECTS et qui permet à une institution de recevoir des étudiants en formation pratique.

de trouver sur des sites Web français⁸ des renvois au « référentiel métier » suisse romand, souvent cité comme « définition complète » intégrant la variabilité des situations et les dimensions contextuelles de l'agir.

Les auteurs du référentiel métier d'éducateur spécialisé explicitent le caractère « artificiel » d'un listing de compétences, sachant que celles-ci s'actualisent en contexte et se doivent de prendre en compte l'ensemble des paramètres agissant sur le déroulement de l'activité. Dès lors, l'idée même d'une définition achevée est contestée.

L'éducation spécialisée dans sa conception et sa pratique est une profession qui tient difficilement dans une définition achevée. Sans doute parce qu'elle s'adresse à l'humain et qu'elle mobilise chez le professionnel des registres à la fois distincts et reliés : le rapport à l'**autre**, le poids du contexte **social** où se joue ce rapport, les **savoirs** mobilisés et le **sens** de l'action pour les **acteurs** engagés. L'éducateur spécialisé contribue à prévenir, à réduire ou résoudre des problèmes sociaux divers : désinsertion sociale, dépendances, précarité des conditions de vie, handicaps, marginalité... Ces « problèmes sociaux » ont toujours un visage, une histoire, une singularité pour lesquels il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer [...] Les cadres de l'intervention professionnelle varient au gré du développement des politiques sociales concernant les personnes ou les groupes de personnes susceptibles de bénéficier d'une pratique éducative : internats, foyers, lieux de vie, domicile, rue⁹...

Nous pouvons relever l'importance « du poids du contexte social et sociopolitique » accordé au bénéficiaire de l'action dans le processus même de définition de la problématique à traiter. Ce qui « pose problème » n'est pas uniquement référencé à la personnalité ou à l'histoire de la personne ou du sujet, mais le contexte social et les forces sociopolitiques dans lesquels il évolue sont retenus comme fortement agissants. Cela ne veut encore pas dire que cette mention engage un réel changement au sein des pratiques, mais on peut souligner que d'un point de vue psychosocial, la personne n'est pas « chargée » de la totale responsabilité de ce qui lui arrive. Ce changement de paradigme important devrait permettre un éclairage et une réflexion sur les processus de stigmatisation et de reproduction des inégalités sociales.

Au sein du référentiel métier, les dimensions incertaines de l'activité professionnelle ne sont pas omises, évoquant la singularité des situations et énonçant « qu'il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer. À chaque fois l'issue est à

8. <www.educationspecialisee.fr/definition.html> et <<http://www.philippefarby.eu/#educ>>, consultés en mars 2010.

9. <www.avenisocial.ch/cm_data/referentielcompEducatuersSpecialisesCH_2001.pdf>, p. 2, consulté en mars 2010.

chercher, le projet à construire, avec et pour l'autre¹⁰» (Référentiel métier éducation spécialisée, 2001, p. 2). Toutefois la prise en compte de la singularité de l'action ne fait pas l'impasse sur les savoirs qui renvoient à des connaissances scolaires, à des méthodologies spécialisées, à des modèles d'intervention, à l'expérience, à la réflexivité, à l'examen de son propre rapport à autrui et à la situation. La fonction éducative essentielle du travail social est définie comme une « activité de communication, d'engagement, de considération, de responsabilité, d'explicitation, de médiation, de collaboration, de mise en mots et en actes, d'analyse critique des missions et parfois de confrontation » (p. 2). Le référentiel de métier de l'éducation sociale met en exergue onze fonctions principales regroupées dans cinq grands domaines: accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation, définir une stratégie d'action éducative; intervenir; communiquer, organiser et animer le travail en équipe; exercer sa pratique professionnelle en réflexivité; gérer. « Les compétences sont exprimées en termes de savoir agir professionnels, orientées vers un objectif, un niveau de réalisation des gestes du métier, bien évidemment dans un contexte, un environnement donné » (p. 4). Il est encore fait mention de la nécessité pour le métier « de tendre à se dire, à se rendre visible ». Le processus de professionnalisation demande à rendre lisibles les axes porteurs du métier autant en matière de compétences que de connaissances spécifiques.

L'intervention en travail social est une activité complexe. Être à l'écoute des besoins des usagers tout en prenant en compte les contextes nécessite sensibilité et disponibilité. Ne pas savoir ce qui est bon pour autrui, ne pas savoir ce qui est à mettre en œuvre, ne pas avoir de projet pour autrui, pour celui qui est dans sa ligne de mire, tel que le disait Deligny (2007), ou avoir une position d'abstinence éducative surtout par rapport aux acteurs vulnérables (Tschopp, 2010) est nécessaire pour donner de la latitude à autrui pour évoluer. Nous allons même jusqu'à penser que le métier demande à savoir accepter de ne pas avoir de solutions ou de réponses prédéterminées, qu'il est une suite d'interventions incertaines, coconstruites d'une intervention à l'autre. Si l'expérience permet de recourir à des modes de faire stabilisés, l'imprévu reste de mise dans nombre de situations.

6. DÉLICATE ARTICULATION ENTRE COMPÉTENCE ET SAVOIR-FAIRE

La formation, en ce qu'elle prescrit des approches, des modèles, des théories et des méthodologies amène à une qualification reconnue qui renforce un processus de professionnalité. Pourtant, malgré un travail considérable de la part des milieux professionnels à la réalisation des référentiels métiers, des pans entiers de l'activité restent dans l'ombre, échappant aussi bien aux observations des chercheurs qu'aux démarches réflexives des professionnels. C'est notamment la part engagée dans l'acte, à l'exemple du travail du lien, de la présence à l'autre, des affects engagés dans la coconstruction de l'acte qui échappent aux référentiels de compétences. Si des modèles théoriques

10. <www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducatuersSpecialisesCH_2001.pdf>, consulté le 15 janvier 2011.

nous aident à penser le travail du lien et à le traduire en modèles d'action, on sait peu de sa traduction concrète *in vivo* par les professionnels en situation. Le travail social comporte ainsi des zones énigmatiques importantes qui restent à défricher. Les analystes du travail, à la suite des ergonomes, ont mis en évidence la difficulté des professionnels à rendre précisément compte de ce qui est mobilisé dans l'acte. Si les discours sur le travail n'ont pas de peine à se faire entendre pour prescrire ce qui est attendu à l'égard des professionnels, en revanche la connaissance de ce qui est réellement et effectivement investi en situation reste largement méconnue. Comme dans toute profession liée à l'humain, nous retrouvons dans le champ du travail social le problème de l'indicibilité du savoir-faire, ce qui pose un problème crucial aux formations professionnelles.

Lorsqu'on connaît le fort investissement des travailleurs sociaux dans leur activité, c'est bien d'un possible engagement de soi et du plaisir à trouver des ouvertures à des situations pensées comme bloquées dont il s'agit. L'ingéniosité au travail dépasse le seul niveau individuel et se pose également dans des termes collectifs. Elle demande à son tour la reconnaissance d'une intelligence propre à la coopération, rendant possible une coordination et une normalisation informelle des manières de faire dans les équipes, à partir d'une réinterprétation collective des prescriptions. La qualité ne se mesure pas uniquement à l'établissement des prescriptions, ni à la description des activités, mais bien à la qualité de l'investissement des professionnels et à leur débrouillardise pour mener à bien une tâche définie préalablement.

Cette intelligence foncièrement créatrice, investie aussi bien par les sujets que par les collectifs, tend à opérationnaliser des prescriptions souvent intangibles, car bien trop éloignées des conditions et des enjeux de la pratique réelle, ou encore bien trop floues (Libois et Wicht, 2004).

Penser l'activité dans la formation professionnelle initiale demande incontestablement à prendre en compte les dimensions complexes et créatives de l'agir, à les mettre à jour, à les rendre visibles. Paradoxalement, celles-ci peinent à être explicitées et dès lors sont bien souvent laissées dans le domaine de l'implicite, de l'évidence et ne sont ainsi pas ou peu retenues comme objets de formation.

7. CONCEPT DE COMPÉTENCE ET CONTEXTUALITÉ DE L'AGIR

La prise en compte de la singularité de l'acte ne fait pas l'impasse sur les savoirs à la condition de les référer à des connaissances académiques, à des méthodologies spécialisées, à des modèles d'intervention, à l'expérience, à la réflexivité, à l'examen de son propre rapport à autrui et à la situation. La notion de compétence issue du monde de l'entreprise fait largement débat dans la littérature spécialisée. De nombreux auteurs montrent la notion utilitariste qui se cache derrière le concept de compétence avec une vision extrêmement réductrice de l'être humain, de ses besoins (Dierckx, 2010). Conception évaluative puisque celle-ci divise, classe et interroge des notions voisines comme capacité, employabilité, pédagogie et performance (Genard et Cantelli, 2010). Le plan d'étude *bachelor* de la HES-SO en travail social (2006) s'appuie sur les définitions formulées par Gillet (1995) et Le Boterf (1994) pour définir la compétence élaborée

par le sujet en fonction de ses savoirs et de ses dispositions mis constamment en relation avec des expériences de travail. Ainsi la compétence est cette aptitude à créer des savoirs par un processus d'ajustement continu par rapport à des réalités complexes.

La compétence est ainsi un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Ce savoir-agir est identifié à partir d'une famille de situations professionnelles, dites situations emblématiques (PEC, 2006)¹¹. La notion de familles de situations nous renvoie à la didactique professionnelle, qui donne une importance au couplage situation-activité. La définition de la compétence est largement acceptée aujourd'hui en sciences humaines dans sa disposition à se mettre en œuvre en situation, à ne pas se borner à transmettre des savoirs instrumentaux dont l'efficacité doit être mesurée. Il reste pour nous deux problèmes majeurs à ne pas banaliser. L'un repose sur le non-sens à mettre sous la forme d'un référentiel stabilisé des compétences alors que celles-ci se définissent comme un savoir-faire articulé à une situation.

Le deuxième problème consiste à décrire le savoir-faire à partir de compétences individualisées. Comme écrit plus haut, la complexité de l'acte passe par l'analyse de situations. Nous avons insisté sur le fait que le professionnel n'a pas le plein pouvoir sur le déroulement de l'acte, qu'il se trouve au minimum en coconstruction et que l'agir est toujours porté par des dimensions historiques et institutionnelles, endogènes comme exogènes. Il s'avère alors inapproprié de transmettre la complexité de la situation à partir d'un référentiel de compétences articulé à un savoir-agir personnalisé. Jobert (1999) parle d'« une conception triangulaire de la compétence comme produit d'une interaction entre un sujet et autrui à propos du rapport de chacun avec le milieu qu'ils partagent » (p. 220). La compétence est toujours à appréhender dans une double composante : individuelle et sociale. La notion d'activité connote une activité de transformation, émanant de soi pour devenir une portion du monde.

Si l'activité est portée par un ou des humains, elle reste largement tributaire du contexte au sein duquel elle se déroule, à l'image de la dimension événementielle des situations. Si l'activité est activité *propre* (Clot, 2010), elle s'affronte en cours de réalisation à l'activité d'autrui et au contexte dans lequel elle se produit. Elle nous paraît effectivement *propre* dans le sens qu'elle engage la subjectivité du professionnel dans ses dimensions cognitives, corporelles et affectives. Elle est également *située* dans le sens qu'elle déborde la volonté de celui qui la produit. Dès lors, elle ne peut être répertoriée sans prendre en compte la situation dans laquelle elle s'accomplit : environnement humain et non humain, prescriptions antécédentes et simultanées, coactivité et coproduction, champs de forces agissantes influant sur l'activité réelle et effectuée. L'activité est ainsi pour nous *activité propre* et *activité située* de manière concomitante.

Si l'attention est portée sur le sujet ou sur les équipes, l'organisation du travail n'est pas absente des cadres d'analyse. L'activité est toujours normée, portée par un prescrit. Le professionnel au travail est pris dans des tensions auxquelles il doit répondre.

11. <http://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/contribution/etudier_a_la_hets/documents/pec06ts.pdf>, consulté le 4 novembre 2013.

Une des problématiques épistémologiques est attachée à la question du déplacement des conflits sociaux sur le niveau personnel, sur l'identité, sur les capacités à affronter ou non les dilemmes actuels du monde du travail. Nous pensons qu'aborder le travail par la notion de compétence individualise à outrance l'activité, de la même manière que la thématique de la santé au travail lorsqu'elle repose sur des déterminations psychiques des individus dans le sens d'une « affaire privée ». Dans l'acceptation comprenant l'activité comme surdéterminée par les dimensions contextuelles et les valeurs portées par l'organisation du travail, la dimension du développement du pouvoir d'agir, comme facteur de santé au travail, rencontre un certain intérêt dans le sens d'une propension à agir sur les déterminants sociaux de l'acte. Tout comme il nous semble peu réaliste d'évacuer de la problématisation les composantes psychiques et affectives du sujet engagé dans l'activité, que ce soit de manière empêchée ou créative. En contre plan, le développement d'une idéologie de l'autonomie du sujet porte le risque majeur d'une illusion, voire d'un artifice ramenant l'entière responsabilité de ce qui arrive au sujet. Tenir dans des contextes contrariés est devenu une des difficultés majeures de bon nombre de professionnels. Dans ce cadre, le vecteur de santé au travail se traduit par la possibilité du développement du pouvoir d'agir. Or ce déploiement de forces est le plus souvent obstrué, broyé par le seul souci de performance de production et d'efficacité (Ion, 2005 ; Clot, 2010). Ici est le biais d'une compréhension de l'agir à partir d'un référentiel de compétences à acquérir de manière individualisée. Le concept d'activité située, au sens de l'ethnométhodologie, prend ici toute sa valeur dans les représentations clivées entre sujet et société. Le réel de l'activité, par ses dimensions psychiques et contextuelles, est proposé comme élément tiers permettant une triangulation productrice de sens.

8. DES HÉSITATIONS NÉCESSAIRES À LA COCONSTRUCTION DE L'ACTIVITÉ

Nous avons souligné l'importance du ressenti, de l'émotionnel, des affects dans l'agir, la part sensible de l'acte engagée dans l'interaction à l'environnement, la confrontation à la singularité des situations rencontrées. L'agir est ainsi affecté par les échanges, les sentiments, comme par les théories portées en soi et par l'environnement. Dans ce sens, la théorie n'est pas opposée à la pratique, car elle est elle-même une pratique. En continuum, nous ajoutons que la pratique est matière à théorie dans ce qu'elle confronte celle-ci à la réalité de l'agir. Penser cette double articulation permet d'éviter la pose de diagnostics stigmatisants auxquels certains bénéficiaires des services médico-sociaux doivent souscrire. Le danger d'enfermement que peut poser une pensée sur autrui à laquelle on souscrit par manque de ressources ou par soumission à celui qui est censé détenir le savoir est un risque réel pour tous les professionnels des métiers de l'humain.

Il est bien souvent reproché aux travailleurs sociaux de se situer sur des référentiels « mous », mal établis, ne permettant pas ou peu une identification de leurs actes. Or nous pensons que le travail social, dans sa référence aux valeurs du développement du pouvoir d'agir des plus démunis, se positionne dans un rapport à la théorie fait d'hésitations, de déconstructions et de reconstructions. Condition nécessaire pour se

libérer d'une contamination de la pensée et des représentations portées sur eux-mêmes et en eux-mêmes. L'acte fondateur du travail social exige une posture de doute par rapport aux théories et au fait d'autoriser les autres à penser par eux-mêmes les difficultés qui les submergent et qui empêchent le développement de la créativité personnelle comme interpersonnelle. Acte qui offre des occasions de s'évader d'une interaction subie face à la toute-puissance de celui qui sait, et par là, de faire acte d'une double création de sens, de soi et de son rapport à autrui. Il ne s'agit pas de réfuter toute théorie, mais au contraire de se sentir en mesure de pouvoir les penser à son égard. Phénomène de libération qui doit amener autant les travailleurs sociaux que les personnes dont ils ont la charge à développer leur propre pensée et leur ressenti sur ce qui leur arrive. Les professionnels du travail social ou de l'action sociale peuvent être les porteurs de cette ouverture à la condition qu'ils aient acquis cette propension à une liberté de penser et d'agir en eux-mêmes. Position ardue à tenir face à une science qui défend ses périmètres et face à des systèmes toujours plus normatifs de l'action sociale. Si le flou et l'hésitation sont porteurs d'espaces créatifs pour les professionnels comme pour les bénéficiaires, alors nous pensons qu'une théorie éducative portée par des hésitations qui favorise des espaces de parole sur soi et sur le monde en interactivité est efficiente. C'est aussi une question de rapport à la norme que les référentiels nous amènent à débusquer.

L'écart, loin de s'opposer à la norme, en règle donc le cours. Cette capacité à s'écarter – capacité normative – ne présuppose-t-elle pas une conception de la vie comme normativité, c'est-à-dire comme puissance de renverser les normes existantes et d'en instituer de nouvelles? On sait que tel est le cas chez Canguilhem (2009, p. 155). La vie est cette créativité même qui suppose de tenir pour normal, au sein de certaines limites non fixées à l'avance, le renouvellement des normes (Le Blanc, 2007, p. 39).

Les théories comme les actes sont ouverts à l'inattendu, c'est d'ailleurs bien souvent à propos d'un « accident », d'un « raté », que les chercheurs trouvent une nouvelle piste de pensée. Un référentiel théorique pourrait-il se construire à partir d'une capacité à accepter le flou comme une occasion de penser, une occasion de comprendre avec autrui ce qui fait sens? Positionnement qui nous ramène à la compréhension de la marge comme offre de renouvellement de la norme. Accepter le flou, l'inattendu (Deligny, 1980) et donc le risque non pas comme une position indubitable à la situation du travail avec autrui, mais bien comme une force, une occasion de dépassement, un appel au renouvellement de la pensée et des pratiques.

9. LE FLOU ET L'IMPRÉVISIBLE CONSTITUTIFS DES RÉFÉRENTIELS

Construire un enseignement à partir de l'analyse de situation serait une occurrence à développer la pensée et l'expérience d'une pratique. C'est en cela que nous voyons une continuité entre théories et pratiques. Une expérience du monde qui est irrémédiablement sensorielle et intellectuelle. Produire du matériel d'enseignement à partir d'analyses de l'activité est aussi rendre compte de résultats de recherche, passage d'une théorisation de l'activité à la pratique d'enseignement. Ce lien, pas toujours aisé à établir, participe des attentes liées à une formation universitaire. Les sciences humaines placent au cœur de leur pensée le développement de l'humain et ses multiples manières de faire pour

parvenir à vivre en société. Le potentiel citoyen et démocratique du vivre ensemble est inéluctablement source d'une pensée plurielle. Se dégager de modèles d'actions trop cadrés est un souffle nécessaire au dialogue avec les personnes en situation de fragilité. Les modèles de pensée sont intimement liés au vécu, à l'intimité de la vie des uns et des autres. Si les modèles d'intervention nous aident à penser, ils ne peuvent en aucun cas se prévaloir d'une vérité absolue. Tout comme les théories nous intéressent dans ce qu'elles permettent d'attirer l'attention sur des phénomènes, sur des perceptions du monde et par le fait qu'elles sont en capacité de discourir sur leurs constructions. En cela, elles deviennent outils de pensée et sont reproductibles non pas dans leur hégémonie, mais dans leur capacité à se transférer en diverses situations. Travailler sur un problème humain revient non pas à appliquer une solution préétablie, mais à revenir sur l'énoncé du problème avec la personne qui vit le problème. Ce qui pose problème pour les uns n'est pas forcément en soi problématique pour les autres. Travailler sur la compréhension des éléments qui déterminent le problème révèle bien souvent un déclenchement du pouvoir d'agir empêché jusque-là par la culpabilité attachée au dit problème, aux préconstruits du problème. Les écueils deviennent source de réflexion et peuvent se préformer en source de créativité à la condition d'une ouverture à des interprétations variées sur la nature du positionnement à l'obstacle rencontré. Les personnes en difficultés socioéconomiques sont porteuses de stigmates qui dérangent l'ordre social. *A contrario*, elles offrent, par leur difficulté d'intégration au modèle dominant, des occasions de repenser ce qui échoue et résiste. En cela, les personnes dites en rupture sociale sont, sans le savoir et sans le désirer, porteuses du renouvellement des sciences humaines.

La théorie est la construction d'un discours à partir d'un discours sur les pratiques, sur les événements, sur des problématiques sociales. Un savoir-faire sans discours, essentiellement sans écriture, peine à trouver légitimité et bloque le développement de la profession par l'absence de théorisation. La science doit pouvoir s'appuyer sur des savoir-faire constitués d'opérativités multiples, mais toujours sauvages dans leurs rapports à l'imprévisibilité. *Temps accidenté* qui appelle non pas à des pratiques méprisables, mais au contraire à des savoirs ingénieux, complexes et opératifs (Certeau, 1990).

CONCLUSION

Nous ne concevons pas la pratique comme un sous-produit de la théorie, mais comme un continuum interactif. Le temps de la pratique de l'acte n'est pas à confondre avec le temps de la théorisation de l'acte. C'est bien de la compréhension de cette interface que s'empare la formation. Mais lorsque celle-ci doit faire preuve d'une dimension scientifique en vue de la reconnaissance de ses diplômés, le piège revient alors à découper et à comprendre la pratique uniquement à partir de catégories critérielles. Démarche portée par une illusion rationaliste qui vise à identifier un acte et à le décrire par l'attribution d'un objectif défini au préalable. Nous avons vu qu'il n'est pas opérant de séparer la dimension cognitive de celle des affects dans l'agir, de séparer l'esprit de l'acte ou encore la pensée des réalisations. Le savoir-faire n'est pas le signe d'un

fonctionnement ; il est concomitant à l'acte et au développement de celui-ci. Pour le dire autrement, la façon dont les travailleurs sociaux travaillent produit du savoir-faire au-delà et en deçà du temps de réflexion et de la mise en œuvre des prescriptions du métier. Dire cela nous renvoie à la singularité de l'acte et par extension à l'investissement subjectif dans l'acte (Libois, 2013). Cela fait référence à des capacités individuelles, relevant de *La Métis* (Destienne et Vernant, 1989), de l'intuition, du tact. Le savoir-faire ne peut être généralisable, transférable sous la forme d'un « copier-coller », d'une situation à une autre sans réflexion. Il peut par contre être objectivable dans la compréhension cognitive de ses dimensions subjectives et risquées. Dès lors, son apprentissage passe expressément par une expérience encadrée qui stimule un espace de réflexion propice à une montée en généralité de ce qui a été expérimenté en situation. Cet apprentissage permet aux travailleurs sociaux de sélectionner ce qui est transférable d'une situation à une autre, mais aussi de construire son savoir-agir d'une expérience à l'autre.

Faire le pari d'une transférabilité des actes professionnels en objet de formation de niveau universitaire est une prise de position. C'est accepter l'idée d'une connaissance pratique, d'un savoir-faire objectivable au-delà d'une pratique subjective. Un savoir qui émerge dans le réel de l'acte et qui prend en compte non seulement le réalisé, mais toute la part empêchée et risquée de celui-ci, et qui ne peut être rendu accessible et donc descriptible qu'à partir de son émergence et de son déroulement. Un savoir-faire qui doit être reconnu par le *genre professionnel* (Clot et Faïta, 2000) comme étant un élément constitutif du bien-fondé de l'acte. Sans oublier la part d'émancipation constitutive des métiers de l'humain qui implique que toute intervention s'accomplisse en coconstruction avec les différents acteurs. Une coconstruction qui engage des allers-retours et des résistances dans une temporalité indéterminée du déroulement de l'agir. « Dans le social, la relation est à la fois l'objet et la finalité de l'intervention » (Autès, 2000, p. 262). La dimension subjective engagée dans l'acte et dans les faits de résistance des uns envers les autres ne nuit pas à la compréhension de l'agir et à son efficacité ; au contraire, elle lui donne sens et spécificité. Elle est à appréhender comme une part immanente à l'acte. Comprendre l'intervention sur autrui entraîne de consentir à tenir les incertitudes et les hésitations comme constitutives de l'acte. Tout comme à prendre en compte le caractère inégalitaire, asymétrique de la relation et ses effets d'*actepouvoir* (Mendel, 1998) constitutifs de tout projet visant l'autonomie du sujet.

Un savoir-faire relève de la prise en considération des affects dans l'acte, de l'indétermination constitutive de l'acte et des ajustements rusés dont il est question pour répondre aux prescriptions. La mise en intelligibilité de ces ressources est constitutive d'une connaissance sur le métier. Connaissances et compétences qui soutiennent à la fois les normes de l'action et la part sensible de l'acte. *Connaissances pratiques* qui s'ajustent en permanence aux événements et à l'enchaînement des situations. Tenir une position éducative, c'est aussi faire preuve de cohérence dans le développement d'un devenir. Il importe de saisir l'agir dans le flux des situations, dans la capacité à passer de l'une à l'autre de manière fluide en gérant à la fois la continuité et l'imprévisible. Le caractère interactif de l'agir en situation implique un certain contrôle indirect qui pèse sur les choix et engage à nouveau le caractère émotionnel de l'agir. Relevons

encore l'importance de la place accordée aux uns et aux autres dans l'agir : l'importance de la coopération, du travail en équipe dans le champ du travail social. Travailler en équipe demande à construire des accords communs suffisamment solides sur ce qui est considéré comme juste, comme relevant d'une pratique socioéducative efficiente. Le savoir-faire émane d'une participation à la construction du *genre professionnel*. Ainsi, les savoir-faire, constitutifs de la *connaissance pratique*, permettent la continuité de l'acte socioéducatif bien plus que le suivi froid des protocoles d'action issus des processus qualité.

Le savoir-faire, tel que nous le concevons, dépasse largement le seul investissement de la personne dans l'acte, au sein duquel le *feeling* serait l'ingrédient miracle. Agir envers autrui est toujours porté par une structure, une organisation, une histoire et une coopération dans l'agir. Mais agir c'est aussi s'engager dans la part risquée de l'acte, dans une indétermination qui bouscule l'intimité du professionnel (Libois, 2007). Il nous paraît alors délicat d'opérer des catégories descriptives telles que définies dans les référentiels de compétences. Rappelons toutefois que les référentiels servent à clarifier les niveaux de formation, donc de qualification. Les compétences, elles passent par le dépistage de l'activité réelle.

Du point de vue de la formation, il nous semble pertinent de déterminer des situations clés, de repérer les savoir-faire à l'œuvre et de décrypter avec les apprenants l'*intelligence pratique* engagée dans l'acte. Chercher le caractère ordonné de l'agir n'exclut en rien la prise en compte de l'imprévisibilité et de la sensibilité de l'agir, tout comme la part engagée autour d'accords ou de controverses sur le métier considérés comme des éléments constitutifs de l'acte. Rendre compte du métier, à partir de l'engagement subjectif comme de la part sociale, assure la continuité de l'acte éducatif. Se dégager des référentiels de compétences, des prescriptions comme vérité absolue ouvre la voie à un art de faire (Certeau, 1990) ou selon Castoriadis (1978), à une « activité pratico-poïétique ».

RÉFÉRENCES

- › **Autès, M.** (2000). « Les métamorphoses du travail social », dans J. N. Chopart (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ croisé*, Paris, Dunod, p. 249-265.
- › **Canguilhem, G.** (2009). *La connaissance de la vie*. Paris, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques.
- › **Castoriadis, C.** (1978). *Les carrefours du labyrinthe*, Paris, Seuil.
- › **Certeau, M. De** (1990). *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- › **Clot, Y.** (2010). « Pourquoi l'activité dans la clinique du travail? », dans Y. Clot et D. Lhuillier (dir.), *Agir en clinique du travail*, Toulouse, Éditions Érès, p. 13-25.
- › **Clot, Y. et D. Faïta** (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.

- › **Deligny, F.** (2007). *Œuvres*, Paris, Éditions L'Arachnéen.
- › **Deligny, F.** (1980). *Les enfants et le silence*, Paris, Galilée/Spirali.
- › **Destienne, M. et J. P. Vernant** (1989). *Les ruses de l'intelligence – La « métis » des Grecs*, Paris, Champs Flammarion.
- › **Dierckx, C.** (2010). « Les référentiels du social : raison instrumentale et horizons de sens », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2, p. 27-42.
- › **Genard, J.-L. et F. Cantelli** (2010). « Pour une sociologie politique des compétences », *Les politiques sociales*, n^{os} 1-2, p. 103-120.
- › **Gillet, J.-C.** (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan.
- › **Ion, J.** (2005). *Le travail social en débat(s)*. Paris, La Découverte, Coll. Alternatives sociales.
- › **Jobert, G.** (1999). « L'intelligence au travail », dans P. Carre et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 205-221.
- › **Jobert, G.** (1987). « L'analyse sociologique des groupes professionnels », dans *Les formateurs d'adultes, matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, étude réalisée pour le ministère du Travail et de l'Emploi, Délégation à la formation professionnelle, p. 89-133.
- › **Le Blanc, G.** (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*, Paris, Seuil.
- › **Le Boterf, J.** (1994). *De la compétence*, Paris, Les éditions d'organisation.
- › **Libois, J.** (2013). *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, Éditions IES.
- › **Libois, J.** (2007). « Le corps et les émotions comme outil professionnel essentiel en travail social », dans J. Libois et K. Stroumza (dir.), *Analyse de l'activité en travail social*, Genève, Éditions IES, p. 23-57.
- › **Libois, J. et S. Mezzena** (2008). « Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail », *Revue Actualité sociale*, n^o 3, p. 2-3.
- › **Libois, J. et L. Wicht** (2004). *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*, Genève, Éditions IES.
- › **Lussi, V. et O. Maulini** (2007). « L'alternance entre logiques universitaires et professionnelles : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX^e siècle », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », p. 101-119.
- › **Mendel, G.** (1998). *L'acte est une aventure*. Paris, La Découverte.
- › **Meyer, K., H. Hodel et N. Ludi** (1997). *Formation de travail social du degré secondaire II et du degré tertiaire non universitaire*, rapport à l'attention de la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS), Berne, CDAS et les Berne Descriptors, critères de positionnement des formations aux niveaux des Écoles supérieures ES et HES.

- › **Pastré, P.** (2006). « Apprendre à faire », dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, p. 109-121.
- › **Schön, D. A.** (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- › **Tschopp, F.** (2010). *Le non-projet ou l'abstinence éducative pour retrouver une philosophie du projet dans le travail social*, <<http://www.psychasoc.com>>, consulté le 7 juin 2012.
- › **Vanhulle, S. et al.** (2007). « Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question », dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.). *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », p. 7-45.

CHAPITRE 7

RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ET FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL AU QUÉBEC

Daniel Turcotte – *Université Laval, Canada*

*Apprendre sans réfléchir est vain ;
Réfléchir sans apprendre est dangereux.*

Confucius

Au Québec, depuis quelques années, les compétences qu'exige une pratique responsable du travail social et, en prolongement, la formation qui doit être donnée aux futurs professionnels font l'objet de discussions animées. Lors des états généraux sur la profession, tenus à la fin des années 1990, plusieurs acteurs avaient souligné la nécessité de « sérieusement se pencher sur les éléments de compétence incontournables à la pratique des travailleurs sociaux au XXI^e siècle » (OPTSQ, 1999, p. 14). Depuis la réalisation de cette opération, plusieurs actions en ce sens ont été réalisées, dont la publication en 2006 par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux d'un *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ce référentiel a été révisé en 2012 à la suite de l'adoption de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Cette loi assigne aux professions du secteur social, de façon exclusive ou partagée, un certain nombre d'actes professionnels. Entre autres, elle reconnaît aux professionnels du travail social la capacité de procéder à des évaluations

dans différents contextes (Loi sur la protection de la jeunesse, Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents, garde d'enfants et de droits d'accès, adoption, régimes de protection du majeur ou du mandat d'inaptitude, services de réadaptation en petite enfance), de déterminer un plan d'intervention pour les jeunes en difficulté d'adaptation qui sont hébergés en centre de réadaptation et de décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement. Cette attribution d'actes réservés aux professionnels du travail social a entraîné l'exigence de s'assurer que les jeunes diplômés sont en mesure de poser ces actes avec compétence dès leur entrée sur le marché du travail. D'où l'option d'identifier des compétences professionnelles initiales.

Ce choix de définir les exigences sous-jacentes à l'exercice d'une profession en fonction de certaines compétences qui doivent être acquises préalablement à l'insertion professionnelle a évidemment des répercussions sur les programmes de formation. En effet, tant dans leur contenu que dans les stratégies pédagogiques qu'ils privilégient, ces programmes doivent s'assurer de mettre en place les conditions favorables à l'acquisition, par les étudiants, des compétences considérées comme essentielles à l'entrée dans la profession.

Ce virage vers la formation axée sur les compétences n'est pas propre au travail social; il s'inscrit dans un mouvement qui traverse plusieurs professions, comme la médecine, la psychologie, les sciences infirmières. Essentiellement, ce mouvement, qui est motivé par la volonté d'uniformiser la préparation des futurs professionnels de façon à faciliter la mobilité de la main-d'œuvre, a des incidences sur les orientations de l'ensemble des programmes de formation.

Au Québec, à la fin des années 1990, le système d'éducation a connu une réforme orientée sur deux composantes majeures: une organisation des savoirs sous forme de compétences à acquérir et une conception de l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs. Dans les orientations de cette réforme, la notion de compétence correspond à un ensemble d'habiletés complexes jugées essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle est abordée comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de connaissances et de techniques. À tous les niveaux du système d'éducation, les programmes de formation visent à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour la pensée, qui est une forme d'agir, et pour l'action. L'école est ainsi invitée à développer chez l'élève des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires.

Ce texte propose quelques éléments de réflexion sur le fait d'aborder la préparation à l'exercice de la profession du travail social sous l'angle d'un ensemble de compétences à acquérir. Après avoir défini la notion de compétence, le texte abordera les développements en matière de référentiels de compétences qui s'observent actuellement au Québec pour soulever, en dernière partie, les promesses et les écueils de cette orientation.

1. À PROPOS DES COMPÉTENCES

La popularité croissante des programmes de formation axés sur les compétences s'est accompagnée d'un effort d'approfondissement de la notion même de compétence qui est généralement considérée comme une notion polysémique dont le sens varie selon le contexte dans lequel elle est utilisée. Dans son acception la plus simple, la notion de compétence correspond à la mise en application des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exécution d'une tâche ou à l'exercice d'une fonction (Wheelahan, 2009 ; Snell et Frank, 2010). On retrouve dans cette définition une distinction entre les compétences cognitives (les connaissances), les compétences fonctionnelles (les habiletés) et les compétences sociales (les attitudes).

Pour Perrenoud (2008, p. 9), « une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations ». Dans le même sens, Lasnier (2001, p. 30) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés [...] et de connaissances [...] utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun ». Selon ces dernières définitions, la compétence est davantage que la possession d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes ; elle implique également la capacité de les mettre à contribution, de les agencer, pour en arriver à poser une action pertinente dans un contexte spécifique (Hackett, 2001). La compétence correspond alors à « savoir-faire en action » ; elle se traduit par la mobilisation de l'ensemble de ses ressources pour accomplir certaines tâches (Le Boterf, 2000 ; Perrenoud, 2008 ; Rey, 1996).

Cette vision de la compétence comme une intégration de connaissances, habiletés et attitudes dans le choix et la mise en œuvre d'actions pertinentes à un contexte particulier se reflète dans la conception de Blondin (2002) qui ajoute aux composantes d'actions celle du jugement. Pour lui, une compétence correspond à un savoir-juger et à un savoir-agir qui rendent capable de faire face à une famille de tâches et de situations, en mobilisant des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes et des techniques. Cette mobilisation ne serait toutefois pas la résultante des seuls attributs de la personne ; elle est également tributaire du contexte dans lequel les actions sont posées. Ainsi, pour Tardif (2006, p. 22), la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Les ressources internes, qui sont propres à l'individu, correspondent à tout ce qu'il peut mobiliser dans l'action : connaissances, capacités, attitudes, savoir-faire, expérience, qualités. Les ressources externes sont les éléments de l'environnement qui sont disponibles : réseaux professionnels, réseaux documentaires, bases de données, documents de référence, etc. Abordée sous cet angle, la compétence n'est pas qu'un attribut individuel ; elle reflète les possibilités d'action qui s'offrent à la personne. Elle ne peut donc exister en dehors du contexte dans lequel elle est déployée (Fernandez *et al.*, 2012).

Comme le mentionne Le Boterf (2010), on peut de moins en moins être compétent tout seul ; les compétences individuelles et les compétences collectives sont tributaires les unes des autres.

Dans le domaine de l'intervention professionnelle, cette double référence aux ressources internes et aux ressources externes est particulièrement pertinente puisque l'action professionnelle ne peut se concevoir en dehors du contexte particulier dans lequel elle s'exerce, contexte qui tient à la fois au cadre organisationnel, mais également, voire surtout, au contexte institutionnel défini par la profession elle-même. Dès lors, la compétence fait également référence à l'adhésion à un ensemble de valeurs qui orientent les actions en fonction de ce qui est jugé important, significatif et adéquat (Galambos et Greene, 2006 ; Patterson, Curtis et Reid, 2008). Cela implique donc la capacité de traduire les connaissances, les techniques et les habiletés acquises dans des comportements qui sont conformes à des principes éthiques et à des normes de qualité : « [professionals] must be able to translate the knowledge, skills, and attitudes they possess into a set of complex behaviors that result in the delivery of high-quality [...] care » (Whitcomb, 2002, p. 359). Ainsi, pour Epstein et Hundert (2002), la compétence est une composante multidimensionnelle qui se traduit par des actions basées non seulement sur un usage judicieux des connaissances, attitudes et habiletés techniques pertinentes à une situation particulière, mais également sur des éléments moins tangibles tels que le raisonnement clinique, les émotions, l'analyse réflexive et les valeurs :

Competence is "the habitual and judicious use of communication, knowledge, technical skills, clinical reasoning, emotions, values, and reflection in daily practice for the benefit of the individual and community being served" and depends on "habits of mind, including attentiveness, critical curiosity, self-awareness, and presence" (Epstein et Hundert, 2002, p. 227).

2. QUELQUES ENJEUX DE LA FORMATION AXÉE SUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Bien qu'ils soient de plus en plus répandus, les programmes de formation basés sur le développement des compétences ne font pas l'unanimité. La mise en place de ces programmes se heurte à plusieurs objections, et ce, à tous les niveaux de formation. Certaines critiques portent sur les fondements de ces programmes. Elles soulèvent, notamment, qu'en mettant l'accent sur la mesure de la performance de l'apprenant dans un contexte particulier, contexte qui est généralement artificiel, ces programmes ne lui permettent pas de mettre en valeur ce qu'il connaît déjà, ni prendre conscience de ce qu'il pourrait réaliser en faisant un usage créatif et novateur des connaissances et habiletés qu'il possède déjà. D'autres critiques font référence au peu d'importance accordée aux connaissances implicites de l'apprenant. Comme l'accent est mis sur les comportements observables et leur justification, les connaissances implicites sont reléguées au second plan, car il est difficile d'y faire référence lorsqu'il s'agit d'expliquer une décision ou de justifier une action (Wheelahan, 2009, p. 239).

Le fait de placer l'accent sur la maîtrise d'un ensemble prédéterminé de compétences, qui sont généralement définies selon des termes comportementaux pour être mesurables, comporte le risque que la formation s'inscrive essentiellement dans une logique technique au détriment d'une orientation plus académique axée sur la compréhension de concepts abstraits, le développement de la pensée critique et la promotion de la créativité (Ashworth et Saxton, 1990 ; Huddle et Heudebert, 2007 ; Talbot, 2004 ; van der Klink, Boon et Schulsmans, 2007 ; Lurie, 2012). En s'appuyant sur la maîtrise de compétences identifiées à partir de l'analyse de pratiques qui ont cours dans un contexte et à une époque donnés, la formation basée sur les compétences risque d'occulter la différence entre ce qui est observable actuellement et ce qui est désirable (Lurie, 2012), figeant ainsi les pratiques dans l'immobilisme. D'autant plus que la logique prescriptive et organisationnelle sous-jacente à l'élaboration des référentiels de compétences risque d'étouffer le potentiel de créativité et d'innovation présent chez les individus. Les compétences deviennent alors des standards qui se perpétuent indument dans le temps sous l'effet combiné de l'atténuation des remises en question et de l'absence d'innovation.

Une réserve souvent exprimée à l'endroit des programmes de formation axés sur les compétences se rapporte à la difficulté inhérente à l'identification des compétences requises à la pratique d'un métier ou à l'exercice d'une profession. Cette identification, qui se traduit par l'énumération d'un ensemble de compétences essentielles qui sont généralement regroupées sous le vocable *référentiel*, est un exercice très complexe. Alors qu'une formulation trop détaillée néglige la prise en compte d'aspects plus globaux, qui sont pourtant inhérents à la pratique professionnelle, en contrepartie, une formulation trop générale rend l'évaluation des compétences très difficile, voire impossible (Ten Cate, Snell et Carraccio, 2010). Par ailleurs, les référentiels sont généralement construits autour d'une énumération de compétences qui sont définies indépendamment les unes des autres et sans référence au contexte dans lequel elles seront appelées à se déployer. Ainsi partialisées et déconnectées de leur contexte, les compétences sont susceptibles de perdre en pertinence ce qu'elles gagnent en précision puisqu'elles deviennent de moins en moins calquées à la réalité (Wheelahan, 2009). Il faut garder à l'esprit que la réalité est toujours plus complexe que les modèles, particulièrement lorsqu'il s'agit de statuer sur les compétences qui sont essentielles ou pertinentes à l'exercice d'une profession.

Malgré ces réserves, la notion de compétence apparaît de plus en plus centrale dans les programmes de formation qui préparent à l'exercice d'une profession, même s'il s'agit, ou peut-être parce qu'il s'agit, d'un concept large et englobant qui est employé dans une multitude de sens (Tardif, 2003). Il y a un accroissement constant des modèles de formation basés sur les compétences, même dans les milieux d'éducation supérieure (Tilbury et Wortman, 2008 ; Voorhees, 2001 ; Williams et Bolland, 2011). Cet accroissement s'explique notamment par la reconnaissance qu'une formation axée sur la seule acquisition de connaissances déclaratives est insuffisante pour former des professionnels

compétents. En effet, les connaissances sont le point de départ et non le point d'arrivée d'une formation professionnelle qui fait appel à des compétences complexes comme le professionnalisme, la sensibilité culturelle, le raisonnement clinique et l'analyse réflexive.

La formation axée sur les compétences gagne en particularité parce qu'elle met de l'avant des processus d'évaluation qui ne portent pas strictement sur la maîtrise de connaissances, mais également sur la capacité d'agir dans des situations réelles, en adéquation avec les standards reconnus par une profession. En misant sur la performance démontrée en situation réelle, ou dans un cadre s'y rapprochant, la formation axée sur les compétences est vue comme offrant de meilleures garanties à la société que les professionnels seront en mesure de réussir selon les normes attendus (Fernandez *et al.*, 2012). Structurer la formation autour de l'acquisition de compétences est non seulement souhaitable, mais incontournable dans une perspective d'imputabilité, puisque cette orientation conduit à préciser tant au public qu'aux futurs membres d'une profession quelles sont les compétences qui sont exigées des professionnels : « *Accountability requires an approach that clearly identifies, trains, and evaluates professional competencies* » (Falender et Shafranske, 2012, p. 133).

Devant la complexité grandissante des situations auxquelles doivent faire face les professionnels, les changements incessants dans les organisations et le développement continu de nouvelles technologies, la formation axée sur l'acquisition de compétences apparaît comme une avenue incontournable dans plusieurs professions, notamment la psychologie (Kaslow *et al.*, 2009), la gestion des ressources humaines (Sumerall, Lopez et Oehlert, 2000), les sciences infirmières (Klein, 2006) et la médecine (Carraccio *et al.*, 2002; McMahan et Tallia, 2010). Le travail social échappe d'autant moins à cette tendance (Williams et Bolland, 2011) que l'étendue et la diversité des domaines d'application de cette profession exigent à la fois des connaissances théoriques sur les réalités sociales et la maîtrise d'un ensemble d'habiletés techniques et procédurales adaptées aux différents milieux de pratique, ainsi que la capacité de prendre des décisions en conformité avec les valeurs véhiculées par la profession (Bogo *et al.*, 2002).

3. LES COMPÉTENCES EN TRAVAIL SOCIAL

Le travail social est une discipline professionnelle dont il est difficile de cerner les contours (Colby et Dziegielewski, 2010; O'Hare, 2009; Cnaan et Dichter, 2008). En effet, il est exercé dans de multiples contextes organisationnels, s'adresse à des populations très variées et poursuit des objectifs très étendus, qui peuvent aller de l'accompagnement d'une personne vers la mort au développement économique d'une communauté. C'est une profession qui s'appuie sur un large éventail de connaissances provenant de diverses assises scientifiques et dont les actions sont guidées par des valeurs orientées à la fois vers le bien-être personnel et le développement social. Bref, une profession complexe aux composantes multiples (Gilbar, Ben-Zur et Gil, 2003). Ce qui conduit Colby et Dziegielewski (2010) à affirmer que les professionnels du travail social les mieux préparés sont ceux qui connaissent les multiples facettes du processus d'aide et qui sont outillés pour agir à la fois avec les personnes, les groupes et les collectivités.

L'identification des compétences nécessaires pour exercer cette profession de façon adéquate représente un défi de taille (Galambos et Greene, 2006 ; Austin, 1986). D'autant plus qu'en étant défini comme un art et une science, le travail social exige tout autant souplesse, capacité d'adaptation et créativité que rigueur, constance et érudition. Depuis les débuts de la profession, la formation à l'exercice du travail social a été structurée en fonction de paramètres de contenu et de durée. Essentiellement, il était convenu que pour former un professionnel compétent, il s'agissait de l'exposer pendant une certaine période de temps à certaines connaissances judicieusement sélectionnées et de le placer en situation réelle pour qu'il mette en pratique ces connaissances. Cette conception de la formation a donné lieu, à travers l'histoire du travail social, à de nombreuses discussions sur l'importance relative de la formation pratique et de la formation théorique (Rocher, 1960), sur l'influence respective des universités et des milieux de pratique dans la définition du contenu de la formation (Poulin, 1951) et sur la durée minimale requise pour acquérir une formation adéquate (Morgan, 1951 ; RUFUTSQ, 1993 ; Provencher, Dumont et Turcotte, 2011). L'introduction de la formation axée sur le développement des compétences introduit une nouvelle tension qui oppose cette fois une conception qui mise sur la maîtrise d'un ensemble de connaissances générales, déterminées par les milieux de formation, qui sont applicables dans différents contextes et une conception qui aborde la formation comme un processus devant mener à l'acquisition de compétences établies en référence aux besoins des milieux de pratique. Cette tension est d'autant plus vive que pour le professionnel du travail social, il est tout aussi nécessaire de faire preuve de pensée réflexive et d'analyse critique que de faire la démonstration de la maîtrise d'un ensemble de connaissances et d'habiletés techniques (Crisp et Green Lister, 2002).

L'identification des compétences sous-jacentes à l'activité professionnelle représente un défi pour toutes les professions ; le travail social n'est pas dans une situation unique à cet égard. La très grande diversité du travail social en ce qui a trait aux contextes de pratique, aux méthodes d'intervention et aux problèmes sociaux auxquels doivent faire face les professionnels lui confère cependant un caractère singulier qui rend particulièrement complexe de s'engager dans la voie d'une formation axée sur les compétences. Il n'est donc pas étonnant que de multiples techniques aient été utilisées jusqu'à maintenant pour déterminer les compétences requises pour l'exercice de cette profession : recension des écrits, consultation d'experts, discussion de groupe, examen des tâches rattachées à une fonction, étude des activités réalisées par un professionnel, analyse d'incidents critiques, enquête auprès des professionnels, entrevue avec des usagers (Carraccio *et al.*, 2002 ; Damron-Rodriguez, Barnett et Simmons, 2006 ; Fortune, Lee et Cavazos, 2007 ; Patterson, Curtis et Reid, 2008 ; Dustin, 2006 ; Pearson *et al.*, 2007 ; Galambos et Greene, 2006 ; Zebrac *et al.*, 2008).

Les programmes de formation en travail social du Québec se sont engagés dans cette voie au cours des dernières années. À la fin des années 1990, les départements de techniques de travail social des cégeps du Québec ont eu à revoir leurs programmes pour les structurer selon l'approche par compétences privilégiée par le ministère de l'Éducation. Cet exercice ne s'est pas fait sans une certaine prudence chez les

enseignants qui « avant même de s'engager dans le processus de révision [...] ont entamé une sérieuse réflexion collective sur les impacts de cette approche théorique et du processus de révision imposé par le MEQ » (Daigneault, 2000, p. 192). Ils se sont néanmoins prêtés à l'exercice avec « une vigilance de tous les instants pour préserver l'idéologie et les valeurs [qu'ils jugeaient] essentielles à l'exercice de la profession, afin qu'elles ne soient pas sacrifiées à l'autel d'une vision utilitaire du travail social » (p. 193). Cet exercice les a conduits à la conception d'un programme axé sur des compétences en trois grandes dimensions : 1) des dimensions à caractère technique liées à l'application du processus d'intervention sociale ; 2) des dimensions cognitives nécessaires à l'analyse et à l'évaluation des besoins, des situations et des problématiques sociales et 3) des dimensions socioaffectives qui visent le développement d'attitudes telles que l'empathie, l'autonomie, l'ouverture, l'initiative (MELS, 2012). Le programme a également été développé avec la préoccupation d'intégrer les valeurs et les dimensions éthiques du travail social, notamment le respect des personnes, la solidarité, l'engagement social et la promotion de la justice sociale (Daigneault, 2000).

Au cours des dernières années, l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (renommé récemment l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec – OTSTCFQ) a procédé à l'identification des compétences nécessaires à l'exercice de la profession du travail social. Ce travail a été conduit selon une démarche qui s'apparente au panel d'experts. Ainsi, dans la foulée des États généraux de la profession, qui se sont tenus en 1998, un premier document, le *Référentiel de formation des travailleurs sociaux*, a été rédigé par le comité de la formation de l'Ordre en 2005. Ce texte a fait l'objet de « deux étapes de consultation. La première auprès des unités de formation en travail social, puis la seconde auprès des milieux de formation, des milieux de pratique, des comités de l'Ordre et d'autres acteurs concernés » (OPTSQ, 2006, p. 4). Cette démarche a débouché sur la production, en 2006, du *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ce document, dans lequel la compétence est définie comme « la capacité démontrée par un individu d'accomplir une activité, une tâche ou un acte professionnel » (p. 4), en distingue deux types : les compétences personnelles « qui correspondent à des habilités transposables [...] et des attitudes que l'on doit manifester dans l'exercice de la profession » et des compétences professionnelles « qui représentent le cœur de l'activité du travailleur social » (p. 4).

En 2012, ce document a été révisé par un comité d'experts formés de professionnels d'expérience et de formateurs des milieux universitaires (OTSTCFQ, 2012b). S'appuyant sur une conception du travail social comme étant une discipline pratique au sein de laquelle l'intervention prend assise sur des fondements théoriques et scientifiques, les travaux de ce comité ont débouché sur un référentiel comprenant 10 grandes compétences qui se déclinent en 51 compétences spécifiques structurées en fonction de quatre domaines : 1) la pratique (éthique, critique et réflexive), 2) le processus d'intervention, 3) les collaborations et 4) le développement professionnel. Ce document distingue trois niveaux de maîtrise des compétences, laissant ainsi sous-entendre, sans pour autant le spécifier, que l'étudiant qui a les connaissances et les habiletés à l'égard des composantes de chaque domaine de compétence, mais qui a besoin d'être supervisé

ou de consulter pourra avoir accès à la profession, mais qu'éventuellement, dans son développement professionnel, il devrait pouvoir, dans une situation habituelle, agir de façon autonome à l'égard de l'ensemble des composantes de tous les domaines de compétences. Ce référentiel vise plusieurs buts, dont rendre possible d'apprécier l'adéquation des programmes universitaires avec les compétences attendues, fournir des balises aux universitaires (administrateurs, responsables de programmes et professeurs) pour leur permettre d'orienter et de structurer leurs programmes de formation, indiquer aux étudiants les compétences attendues par l'Ordre au terme de la formation et fournir aux milieux de pratique des repères pour juger de l'identité du travailleur social.

Au cours de la même année, un autre document a été produit faisant état, celui-là, des activités professionnelles liées à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou de travailleur social au Québec (OTSTCFQ, 2012a). Ce document contient une section sur les compétences associées à l'exercice de la profession. On y distingue 4 domaines de compétences : 1) La conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en travail social, 2) La gestion des éléments clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en travail social, 3) Le développement professionnel continu et 4) La participation à l'évolution et au rayonnement de la profession. Celles-ci se déclinent en 12 compétences et en 75 unités d'action pour lesquelles des critères de maîtrise de la compétence sont proposés. Ces critères font appel au jugement d'un observateur extérieur sur l'action qui est posée. Le tableau 1 illustre la structure de ces compétences.

Une démarche de même nature est en cours à l'échelle du Canada dans le cadre des travaux du Conseil canadien des organismes de réglementation en travail social (CCORTS), dont le mandat est de développer une liste de compétences requises à l'entrée dans la profession qui serait appliquée à l'ensemble du pays, pour faciliter la mobilité de la main-d'œuvre. Dans le cadre de ces travaux, cet organisme a d'abord développé une liste de 250 comportements et tâches qui reflètent les fonctions dévolues aux travailleurs sociaux. Cette liste a été révisée et réduite à 202 énoncés pour être ensuite soumise à un exercice de consultation en ligne auprès de tous les travailleurs sociaux inscrits à un ordre ou à une association professionnelle du Canada. Les travaux de ce comité ne sont pas terminés, mais ils font déjà l'objet de plusieurs critiques. On leur reproche notamment de privilégier une vision de la compétence qui rejoint davantage la préparation à occuper un poste en se conformant aux contraintes de la pratique et aux protocoles des organismes que la capacité de porter des jugements critiques et de poser des actions au bénéfice des personnes et des communautés (Aronson et Hemingway, 2011).

4. CRITIQUES ET DÉFIS DE LA FORMATION AXÉE SUR LES COMPÉTENCES

Une approche de la formation axée sur l'acquisition de compétences risque d'éroder l'importance accordée aux valeurs de base du travail social, telle que la justice, l'autodétermination, l'égalité pour le développement d'habiletés techniques, du fait que les opérations complexes telles que l'analyse réflexive, la pensée critique, la prise de décisions

Tableau 1

Illustration de la présentation des compétences associées à l'exercice de la profession

Domaine de compétences	La conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en travail social
Compétence	Être capable de concevoir et de planifier une intervention en travail social
Action	Élaborer un plan ou une stratégie d'intervention en travail social
Unité d'action	Fixer les objectifs à poursuivre dans l'intervention
Critères	Prise en considération du résultat de l'évaluation et des effets escomptés de l'intervention
	Prise en considération des caractéristiques psychosociales, économiques et culturelles du client, de sa situation, de ses besoins, de ses valeurs, de ses attentes, de sa motivation, de son expérience et de son environnement
	Pertinence et justesse des stratégies de communication utilisées pour discuter avec le client ou avec toute autre personne visée des objectifs à poursuivre

Source : OTSTCFQ, 2012a, p. 39.

ne peuvent être traduites sous forme de compétences mesurables et observables (Rossiter et Heron, 2011). Campbell (2011) y voit une forme d'occultation de la diversité du travail social et le reflet d'un discours conservateur qui privilégie l'affirmation professionnelle plutôt que la justice sociale, s'appuyant en cela sur la distinction qu'établit Olsen (2007) entre le projet professionnel et le projet de justice sociale. Le développement de la formation en fonction d'un référentiel de compétences comporte le risque que le travail social soit davantage défini en réponse aux besoins des employeurs et des intérêts de l'État qu'en fonction des fondements de la profession (Carignan, 2011).

La formation axée sur les compétences soulève également des critiques en raison de son influence sur le contenu des programmes. L'approche par compétences a comme point de départ l'étude des tâches et des fonctions d'une profession donnée qui sont ensuite traduites en une série de compétences que les étudiants doivent acquérir en cours de formation (Daigneault, 2000). Dans une telle orientation, les programmes de formation ne sont pas strictement articulés autour de connaissances déclaratives à acquérir, mais également autour d'une performance à démontrer. Pour certains

observateurs, ce modèle de formation a des répercussions sur la tâche des formateurs en ce qu'il est susceptible de réduire la liberté académique, d'augmenter les contrôles bureaucratiques et d'alourdir la tâche en raison de la complexité que comporte la mesure des compétences (Baines et Stanley, 2006 ; Malone et Supri, 2010, cité dans Williams et Bolland, 2011).

Selon Bogo, Mishna et Regehr (2011), les formateurs en travail social sont généralement critiques, ou au mieux ambivalents, au regard des programmes de formation basés sur les référentiels de compétences. Or, à son avis, de tels programmes comportent certains avantages ; ils fournissent des indications précises sur les apprentissages qui sont attendus des étudiants, sur les contenus qui sont enseignés par les professeurs, sur les compétences que les professionnels ont la responsabilité de développer et sur ce que les usagers des services peuvent attendre des membres d'une profession. Ces compétences doivent cependant dépasser une perspective comportementale et réductionniste et prendre en compte le fait que l'intervention professionnelle est une démarche holistique qui exige un ajustement en fonction de la situation particulière de chaque personne, groupe ou communauté. Pour être utile, l'identification des compétences doit traduire un juste équilibre entre les descriptions précises et détaillées qui facilitent la mesure, mais glissent dans le technicisme et les énoncés vagues et nébuleux qui sont impossibles à transposer en termes opérationnels. Pour y arriver, il est essentiel de définir les connaissances, valeurs et habiletés qui sont fondamentales en travail social, exercice qui reste encore à faire (Brinbaum et Silver, 2011).

En ce sens, la formation axée sur les compétences ne s'oppose pas au développement d'une pratique réflexive ; au contraire, elle peut même contribuer à la soutenir en fournissant les bases conceptuelles, idéologiques et éthiques à une analyse critique de la pratique et à la construction d'une théorie de l'action. La pratique réflexive est un mode d'apprentissage qui débouche généralement sur des connaissances applicables à des situations spécifiques alors qu'un référentiel des compétences renvoie, entre autres, à des connaissances théoriques qui ont une portée plus générale. À cet égard, on peut établir un parallèle avec la distinction que Bernstein (2000) établit entre les connaissances théoriques, ou verticales, et les connaissances tirées du quotidien, ou horizontales. Même si elles sont plus générales, parfois symboliques, et qu'elles n'ont pas nécessairement une application directe, les premières sont essentielles pour appréhender le quotidien. Et elles servent à construire le discours vertical qui porte sur des connaissances particularisées qui tirent leur pertinence de leur applicabilité dans un contexte particulier (Wheelahan, 2009). Ce discours vertical correspond généralement à des connaissances tacites, contextualisées, spécifiques et orales (Bernstein, 2000).

Par ailleurs, si structurer un programme de formation en fonction d'un référentiel de compétences a nécessairement des incidences sur l'orientation du programme, cette avenue ne constitue pas pour autant une entrave à la liberté pédagogique des formateurs. En effet, ces derniers demeurent responsables de définir les éléments de contenu des programmes et les stratégies pédagogiques. Les compétences viennent préciser les cibles à atteindre, mais la route à emprunter pour y arriver relève de la liberté des formateurs qui peuvent même y gagner en flexibilité : « *Competency-based curricula focus on*

competencies to be attained by the student rather than on prescribed content. [...] This move provides faculty members with greater flexibility in curriculum design » (Williams et Bolland, 2011, p. 95).

Il est donc important d'établir une distinction entre les résultats de la formation et le curriculum, la pédagogie ainsi que les ressources consacrées à un programme, tout en reconnaissant, par ailleurs, que ces éléments sont reliés et s'influencent mutuellement. Cette influence s'exerce notamment lorsqu'il s'agit de construire le référentiel de compétences, dont le contenu doit nécessairement tenir compte des possibilités et des limites des milieux de formation ; c'est ce qui justifie la présence de formateurs sur les équipes de travail chargées d'élaborer ces référentiels. Mais il ne s'agit là qu'un des paramètres à considérer dans une opération qui est très complexe et qui pose un défi de taille, soit celle d'identifier les compétences qui caractérisent une profession et, plus spécifiquement dans le cadre d'un programme de formation, de distinguer celles qui sont essentielles pour accéder à la profession. Qui peut identifier ces compétences ? Sur quelles bases ?

Les écrits sur la formation axée sur les compétences font ressortir quelques écueils à ce sujet. Le premier tient à la précision des énoncés ; il n'est pas facile de trouver le juste équilibre entre une liste de compétences à ce point exhaustive et détaillée qu'elle devient inapplicable et une liste dont le degré de généralisation fait en sorte que toute mesure en est impossible. Il est donc important de s'appuyer sur des compétences qui sont énoncées de façon à ce qu'il soit possible d'en mesurer l'atteinte sans glisser dans les descriptions à ce point fragmentées qu'elles perdent toute référence à la réalité de la pratique (Lurie, 2012).

Le second écueil se rapporte à la démarche de construction du référentiel, notamment à la tentation de construire la liste des compétences à partir d'une observation factuelle de la pratique telle qu'elle s'observe sur le terrain. En effet, l'approche par compétences a souvent comme point de départ l'étude des fonctions de travail d'une profession, lesquelles sont ensuite traduites en compétences à acquérir pour avoir accès au marché du travail. En plus de comporter le risque d'instrumentaliser l'action professionnelle en répondant aux besoins particuliers relatifs à un contexte et un environnement donnés, cette façon de faire risque de figer la pratique dans son état actuel en condamnant les initiatives et en freinant la créativité. S'il est essentiel que les futurs professionnels soient en mesure de répondre aux besoins de la pratique tels qu'ils se présentent dans l'immédiat, ils doivent également être capables de proposer des façons de faire qui se distinguent des modèles actuels et, le cas échéant, de s'adapter aux nouvelles réalités. Selon Brahimi (2011), les compétences décrites dans des référentiels de compétences sont des compétences virtuelles : « la compétence réelle ou effective est le résultat d'un engagement personnel dans le but de traiter une situation avec succès et de façon efficace » (p. 30).

Un troisième écueil tient au niveau de performance attendue. Il peut être tentant de construire un référentiel en ayant à l'esprit, plus ou moins consciemment, une image idéalisée du professionnel. Le référentiel risque alors de traduire davantage

un idéal qu'un standard à atteindre. Il importe aussi de distinguer les compétences de base, qui doivent obligatoirement être acquises pour l'insertion dans la profession, et les compétences intermédiaires ou avancées, qui devraient se développer au fil de la carrière professionnelle. Il faut garder à l'esprit que les compétences sont des éléments dynamiques qui s'inscrivent dans un processus de développement continu qui prévaut tout au long de la carrière. Ce mouvement peut se traduire à la fois par une augmentation du nombre de compétences et par une plus grande maîtrise des compétences acquises. Comme le souligne Tardif (2006), la maîtrise d'une compétence est progressive, étalée dans le temps et d'une complexité croissante. Le développement des compétences est donc à la fois qualitatif et quantitatif.

Ce dernier aspect introduit un élément important, mais non moins complexe, celui de la mesure des compétences. Tous conviendront qu'il est inutile d'investir de l'énergie à identifier avec précision les compétences qui sont nécessaires à l'exercice d'une profession s'il est impossible, par ailleurs, d'en mesurer le niveau d'acquisition. Or la mesure des compétences n'est pas une opération simple, bien au contraire, et les balises pour en guider la réalisation sont encore limitées (Borden et McIlvried, 2010; Green et Holmboe, 2010).

La complexité de cette opération tient d'abord au fait que les compétences professionnelles sont davantage que des connaissances et des habiletés; elles comportent des composantes intangibles reliées aux caractéristiques des individus, notamment les valeurs et les attitudes, qui s'expriment dans les jugements professionnels. Lurie (2012) fait référence à la notion de professionnalisme pour désigner cette qualité durable et transcendante qui englobe un ensemble de comportements cliniques. Or ces composantes sont difficiles à observer et, par conséquent, à évaluer (Fernandez *et al.*, 2012).

Par ailleurs, même lorsqu'il est possible de les observer, comme la mesure porte sur la performance dans un contexte spécifique, elle ne reflète pas le potentiel de créativité ou d'innovation dont l'individu pourrait faire preuve dans un environnement différent (Wheelahan, 2009). À cet égard, Leung (2002) établit une distinction entre la performance et la compétence. Alors que la compétence correspond à ce que la personne serait en mesure de faire dans différentes circonstances, la performance décrit ce qu'elle fait effectivement dans un contexte spécifique. Donc, la performance n'est qu'un indicateur plus ou moins fiable de la compétence puisque la performance pourra varier selon les contextes même si les compétences demeurent constantes. L'analyse de la performance des étudiants pendant leurs stages illustre bien cette distinction; un simple changement de milieu peut conduire à une appréciation totalement différente des compétences.

La mesure des compétences représente donc un défi majeur face auquel les milieux de formation demeurent peu outillés. Lorsqu'il s'agit de cerner les attitudes, les valeurs, la sensibilité éthique, la créativité, autant d'éléments qui sont pourtant centraux dans l'action professionnelle, les moyens sont limités. De plus, le développement d'une méthode qui permet de dépasser la mesure des éléments de compétences pris isolément pour les appréhender dans leur globalité reste à développer. L'articulation de programmes

de formation en fonction de compétences à acquérir plutôt que des contenus abordés, en fonction des apprentissages plutôt que des enseignements, n'en constitue pas moins une avenue intéressante.

Comme le mentionne Vallet (2006), la réalité est toujours plus complexe que les modèles ; il faut donc garder à l'esprit que les compétences qui sont visées, aussi détaillées et exhaustives soient-elles, ne couvriront jamais toute la complexité de l'intervention professionnelle en travail social. Mais elles peuvent établir des bases explicites et partagées qui offrent des garanties minimales quant à la capacité des nouveaux professionnels de s'engager dans leur carrière en étant préparés à accomplir leurs fonctions dans le respect des attentes des usagers qui font appel à leurs services et en conformité avec les standards de qualité dont se revendique leur profession.

CONCLUSION

Le développement de la formation axée sur le développement des compétences est une tendance lourde dans l'ensemble des disciplines professionnelles et tout laisse croire qu'elle va se poursuivre, voire s'intensifier dans les prochaines années. Mais à l'instar de la tendance perceptible dans d'autres disciplines, elle ne fait pas l'unanimité en travail social. Certains observateurs y voient un dangereux glissement vers une technicisation de la profession et un effritement de la pensée critique. D'autres, au contraire, considèrent cette option comme un levier d'amélioration des pratiques et un gage de qualité des services au bénéfice des usagers et de la société en général. Mais, quelle que soit l'option défendue, tous s'entendent pour reconnaître que définir la compétence professionnelle en fonction d'un ensemble de connaissances, de comportements et d'attitudes, regroupé dans un référentiel, est un exercice à la fois complexe et périlleux. Élaborer un référentiel de compétences, c'est en quelque sorte statuer sur les conditions à mettre en place pour s'assurer que les professionnels vont s'investir dans leur carrière en agissant dans l'intérêt supérieur des personnes, des groupes et des collectivités avec qui ils sont appelés à entrer en contact. Sans oublier que la notion d'intérêt supérieur est sujette à controverse, on peut facilement saisir la complexité de l'exercice de définition des compétences qui doivent être maîtrisées par les professionnels pour agir en ce sens. Mais qu'ils soient structurés en référence à des compétences à acquérir ou en fonction d'un corpus de connaissances et d'expériences auquel les étudiants sont exposés, les programmes de formation sont porteurs d'une conception des conditions sous-jacentes à l'exercice responsable d'une profession. La formation axée sur les compétences pose l'exigence d'opérationnaliser ces conditions, alors que la formation basée sur le contenu mise plutôt sur l'identification des connaissances auxquelles les futurs professionnels doivent être exposés. La première option est plus contraignante dans la mesure où en misant sur le résultat à atteindre, elle pose l'exigence d'établir un lien logique entre les connaissances et les actions qui sont attendues dans l'exercice de la profession. À cet égard, sans être une solution à tous les problèmes, les programmes axés sur le développement des compétences peuvent constituer une voie d'amélioration de la préparation des futurs professionnels en aidant à formaliser, à structurer et à élargir la richesse de ce qui se fait déjà dans les milieux de formation.

RÉFÉRENCES

- › **Aranson, J. et D. Hemingway** (2011). « Competence in neoliberal times », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 281-286.
- › **Ashworth, P. D. et J. Saxton** (1990). « On competence », *Journal of Further and Higher Education*, vol. 14, n° 2, p. 3-25.
- › **Austin, D.** (1986). *A History of Social Work Education*, Austin, University of Texas Press, coll. « Social Work Education Monograph Series ».
- › **Baines, L. A. et G. K. Stanley** (2006). « The iatrogenic consequences of standards-based education », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, vol. 79, n° 3, p. 119-123.
- › **Bernstein, B.** (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, 2^e éd., Oxford, Rowman & Littlefield.
- › **Blondin, D.** (2002). « Apprendre, pour quoi faire? », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 3, p. 35-37.
- › **Bogo, M., F. Mishna et C. Regehr** (2011). « Competency framework: Bridging education and practice », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 275-280.
- › **Bogo, M., C. Regehr, J. Hughes, R. Power et J. Gioberman** (2002). « Evaluating a measure of student field performance in direct service: Testing reliability and validity of explicit criteria », *Journal of Social Work Education*, vol. 38, p. 385-401.
- › **Borden, K. et E. J. McIlvried** (2010). « Applying the competency model to professional psychology education, training, and assessment: Mission Bay and beyond », dans M. B. Kenkel et R. L. Peterson (dir.), *Competency-Based Education for Professional Psychology*, Washington, D.C., American Psychological Association, p. 43-53.
- › **Brahimi, C.** (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Québec, Institut national de santé publique.
- › **Brinbaum, R. et R. Silver** (2011). « Social work competencies in Canada. The time has come », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 299-304.
- › **Campbell, C.** (2011). « Competency-based social work. A unitary understanding of our profession », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 311-315.
- › **Carignan, L.** (2011). « Les référentiels de compétences sont-ils un outil pour les organismes régulateurs et une commande pour les milieux de formation? », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 287-294.
- › **Carraccio, C., S. D. Wolfsthal, R. Englander, K. Ferentz et C. Martin** (2002). « Shifting paradigms: From Flexner to competencies », *Academic Medicine*, vol. 77, p. 361-367.
- › **Cnaan, R. A. et M. E. Dichter** (2008). « Thoughts on the use of knowledge in social work practice », *Research on Social Work Practice*, vol. 18, n° 4, p. 278-284.

- › **Colby, I. et S. F. Dziewielewski** (2010). *Introduction To Social Work : The People's Profession*, 3^e éd., Chicago, Lyceum Books, p. 3-24.
- › **Crisp, B. R. et P. Green Lister** (2002). « Assessment methods in social work education : A review of the literature », *Social Work Education*, vol. 21, n° 2, p. 259-270.
- › **Daigneault, D.** (2000). « Les techniques de travail social : un programme révisé, le rôle du travail social revisité », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, n° 1, p. 191-198.
- › **Damron-Rodriguez, L., D. Barnett et J. Simmons** (2006). « Developing geriatric social work competencies for field education », *Journal of Gerontological Social Work*, vol. 48, n°s 1-2, p. 139-160.
- › **Dustin, D.** (2006). « Skills and knowledge needed to practise as a care manager : continuity and change », *Journal of Social Work*, vol. 6, n° 3, p. 293-313.
- › **Epstein, R. M. et E. M. Hundert** (2002). « Defining and assessing professional competence », *Journal of the American Medical Association*, vol. 287, n° 2, p. 226-235.
- › **Falender, C. A. et E. P. Shafranske** (2012). « The importance of competency-based clinical supervision and training in the twenty-first century : Why bother? », *Journal of Contemporary Psychotherapy*, vol. 42, p. 129-137.
- › **Fernandez, N., V. Dory, L. G. Ste-Marie, M. Chaput, B. Charlin et A. Boucher** (2012). « Varying conceptions of competence : An analysis of how health sciences educators define competence », *Medical Education*, n° 46, p. 357-365.
- › **Fortune, A., M. Lee et A. Cavazos** (2007). « Does practice make perfect? Practicing professional skills and outcomes in social work field education », *The Clinical Supervisor*, vol. 26, n°s 1-2, p. 239-263.
- › **Galambos, C. et R. R. Greene** (2006). « A competency approach to curriculum building : A social work mission », *Journal of Gerontological Social Work*, vol. 48, n°s 1-2, p. 111-126.
- › **Gilbar, O., H. Ben-Zur et S. Gil** (2003). « Does the MSW curriculum contribute to the professional specialization of the BSW-educated social worker? », *International Social Work*, vol. 46, n° 4, p. 525-544.
- › **Green, M. L. et E. Holmboe** (2010). « Perspective. The ACGME toolbox : Half empty or half full? », *Academic Medicine*, vol. 85, n° 5, p. 787-790.
- › **Hackett, S.** (2001). « Educating for competency and reflective practice : Fostering a conjoint approach in education and training », *Journal of Workplace Learning*, vol. 13, n° 3, p. 103-112.
- › **Huddle, T. S. et G. R. Heudebert** (2007). « Taking apart the art : The risk of atomizing clinical competence », *Academic Medicine*, vol. 82, p. 536-541.
- › **Kaslow, N. J., C. L. Grus, L. F. Campbell, N. A. Fouad, R. L. Hatcher et E. R. Rodolfa** (2009). « Competency assessment toolkit for professional psychology », *Training and Education in Professional Psychology*, vol. 3, n° 4, p. S27-S45.

- › **Klein, C. J.** (2006). « Linking competency-based assessment to successful clinical practice », *Journal of Nursing Education*, vol. 45, p. 379-383.
- › **Lasnier, F.** (2001). « Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 1, p. 28-33.
- › **Le Boterf, G.** (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris, Eyrolles : Éditions d'organisation.
- › **Le Boterf, G.** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
- › **Leung, W. C.** (2002). « Competency-based medical training : Review », *British Medical Journal*, vol. 325, p. 693-696.
- › **Lurie, S. J.** (2012). « History and practice of competency-based assessment », *Medical Education*, vol. 46, p. 49-57.
- › **Malone, K. et S. Supri** (2010). « A critical time for medical education : The perils of competence-based reform of the curriculum », *Advances in Health Sciences Education*, DOI : 10.1007/s10459-010-9247-2.
- › **McMahon, G. T. et A. F. Tallia** (2010). « Perspective: Anticipating the challenges in reforming the United States Medical licensing examination », *Academic Medicine*, vol. 85, p. 453-456.
- › **Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)** (2012). *Techniques de travail social*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/388AO.asp>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.
- › **Morgan, J. S.** (1951). « Graduates and non-graduates in the staffing of social welfare », *Canadian Workshop on Social Work Education*, vol. 10, p. 1-32.
- › **O'Hare, T.** (2009). *Essential skills of social work practice : assessment, intervention, evaluation*, Chicago, Lyceum Books.
- › **Olsen, J.** (2007). « Social work's professional and social justice projects : Discourses in conflict », *Journal of Progressive Human Services*, vol. 18, n° 1, p. 45-69.
- › **Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)** (2012a). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec*, Montréal, OTSTCFQ.
- › **Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)** (2012b). *Référentiel des compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux 2012*, Montréal, OTSTCFQ.
- › **Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ)** (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*, Montréal, OPTSQ.
- › **Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ)** (1999). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession*, Montréal, OPTSQ.

- › **Patterson, C., J. Curtis et A. Reid** (2008). « Skills, knowledge, and attitudes expected of a newly-graduated mental health nurse in an inpatient setting », *International Journal of Mental Health Nursing*, vol. 17, p. 410-418.
- › **Pearson, V., D. K. P. Wong, H. Kit-Mui et Y. Wong** (2007). « Problem based learning in an MSW program : A study of learning outcomes », *Social Work Education*, vol. 26, n° 6, p. 616-631.
- › **Perrenoud, P.** (2008). *Construire des compétences dès l'école*, 5^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- › **Poulin, G.** (1951). « Service social et sciences de l'homme », *Service social*, vol. 1, n° 2, p. 51-55.
- › **Provencher, Y., S. Dumont et D. Turcotte** (2011). « D'hier à aujourd'hui : les enjeux de la formation des travailleurs sociaux », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 89-208.
- › **Regroupement des unités de formation universitaire en travail social du Québec (RUFUTSQ)** (1993). *Les orientations de la formation en travail social au Québec : rapport final*, Montréal, RUFUTSQ.
- › **Rey, B.** (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- › **Rocher, G.** (1960). « Réflexions sociologiques sur le service social au Canada français », *Service social*, vol. 9, n° 1, p. 57-70.
- › **Rossiter, A. et B. Heron** (2011). « Neoliberalism competencies and the devaluing of social work practice », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 305-310.
- › **Snell, L. S. et J. R. Frank** (2010). « Commentary : Competencies, the tea bag model, and the end of time », *Medical Teacher*, vol. 32, n° 8, p. 629-630.
- › **Sumerall, S. W., S. J. Lopez et M. E. Oehlert** (2000). *Competency Based Education and Training in Psychology*, Springfield, Charles C. Thomas Publisher.
- › **Talbot, M.** (2004). « Monkey see, monkey do : a critique of the competency model in graduate medical education », *Medical Education*, vol. 38, n° 2, p. 587-592.
- › **Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- › **Tardif, J.** (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, p. 36-44.
- › **Ten Cate, O., L. Snell et C. Carraccio** (2010). « Medical competence : The interplay between individual ability and the health care environment », *Medical Teacher*, vol. 32, n° 8, p. 669-675.
- › **Tilbury, D. et D. Wortman** (2008). « Education for sustainability in further and higher education : Reflections along the journey », *Planning for Higher Education*, vol. 36, n° 4, p. 5-16.

- › **Vallet, P.** (2006). *Référentiels de compétences et formation des travailleurs sociaux former, ce n'est pas prescrire de bonnes pratiques*, 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/89.pdf>>, consulté le 1^{er} décembre 2012.
- › **van der Klink, M., J. Boon et K. Schlusmans** (2007). «Competences and vocational higher education : Now and in future », *European Journal of Vocational Training*, vol. 40, n° 1, p. 67-82.
- › **Voorhees, R. A.** (2001). «Competency-based learning models: A necessary future », dans R. A. Voorhees (dir.), *Measuring What Matters: Competency Based Learning Models in Higher Education: New Directions for Institutional Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 5-13.
- › **Wheelahan, J.** (2009). «The problem with CBT (and why constructivism makes things worse) », *Journal of Education and Work*, vol. 22, n° 3, p. 227-242.
- › **Whitcomb, M. E.** (2002). «Competency-based graduate medical education? Of course! But how should competency be assessed? », *Academic Medicine*, vol. 77, n° 5, p. 359-360.
- › **Williams, J. et K. Bolland** (2011). «Mapping our way to success », *The Journal of Baccalaureate Social Work*, vol. 16, n° 2, p. 93-114.
- › **Zebrack, B., K. Walsh, M. A. Burg, P. Maramaldi et J. Lim** (2008). «Oncology social worker competencies and implications for education and training », *Social Work in Health Care*, vol. 47, n° 4, p. 355-375.

CHAPITRE 8

ENTRE RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES ET DÉMARCHE CLINIQUE, LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX AU CŒUR D'UN PROCESSUS RÉFLEXIF

Patricia Vallet – *Institut régional du travail social Montpellier, France*

*Les professionnels de la formation ne peuvent se réduire
à être des techniciens transmetteurs comme il y a
des inséminateurs. On ne propose de former autrui que
si soi-même, on est un être de conflit et de création.*

Beillerot, 1988, p. 88

C'est à partir de mon expérience en tant que formatrice, quinze ans sur la formation des assistants de service social (ASS) et cinq ans sur la formation des éducateurs spécialisés (ES), que je voudrais ici proposer mes réflexions sur l'apparition de la logique des référentiels de compétences dans le champ de ces deux formations initiales en travail social, en explicitant les enjeux que cela représente à mes yeux. En effet, l'arrivée des référentiels a provoqué des questionnements vifs, voire des craintes, des doutes sur le sens de la formation : certains acteurs se sont demandé notamment si la pensée réflexive

ne serait pas occultée au bénéfice d'une logique procédurière et applicative plutôt que centrée sur l'acquisition de savoir-faire. Quelques années après la mise en œuvre de cette réforme, je propose ici d'interroger mon expérience à partir de ce qui s'est réellement mis en place pour les différents acteurs de la formation sur deux filières que je connais bien (ASS et ES).

1. L'ARRIVÉE DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES : QUELS ENJEUX?

Dans le cadre de réformes récentes, toutes les formations en travail social sont organisées à partir de référentiels de compétences : en 2004, la profession d'ASS a connu un des premiers référentiels établi par le ministère des Affaires sociales, et tous les autres diplômes en travail social ont été modifiés dans le même sens :

- › un référentiel professionnel a d'abord été élaboré pour définir la profession et ses activités ;
- › un référentiel de compétences détermine alors les compétences nécessaires pour exercer l'activité ;
- › un référentiel de formation décline les contenus à déployer pour valider ces compétences ;
- › un référentiel de « certification » décide des épreuves finales du Diplôme d'État.

Les questions que pose cette nouvelle structuration des formations sont multiples, mais je vais ici m'attarder uniquement sur l'*usage* qui est fait des référentiels. En vue de situer le *contexte d'utilisation* de ces référentiels, je vais essayer de déployer les différents systèmes qui pèsent sur la formation : de qui dépend la structuration de la formation ?

- a. Textes de référence nationaux (référentiels de compétences) ;
- b. Centres de formation (directives politiques, économiques, institutionnelles) ;
- c. Sites qualifiants (professionnels accueillant nos stagiaires) ;
- d. Agents certificateurs (jurys du Diplôme d'État).

Je précise à nouveau que nos formations sont conçues en alternance, c'est-à-dire que la responsabilité de former les futurs professionnels revient « en parts égales » aux professionnels qui vont accueillir nos étudiants en stage pendant près de la moitié du temps de formation. (On nomme « sites qualifiants » ces terrains de stage qui acceptent ou s'engagent à accueillir en équipe pluriprofessionnelle les personnes en formation.)

Je reprends ces différents points qui ont tous leur importance pour comprendre les *enjeux réels* des référentiels à mon avis.

1.1. Les textes de référence

Ils sont situés dans un contexte particulier de l'action publique où les orientations visent à produire des règles d'action plus précises. Ils donnent un nouveau cadrage de la formation, mais ils ne décrivent au fond que les « grandes lignes » des activités des professionnels et des compétences attendues par les futurs ASS ou ES : par exemple, on peut lire dans le référentiel ASS :

- › Conduire une intervention sociale d'aide à la personne ;
- › Établir une relation professionnelle ;
- › Conduire une intervention sociale d'intérêt collectif ;
- › S'inscrire dans un travail d'équipe ;
- › Développer des actions de partenariat et en réseau, etc.

Cette nouvelle approche de la formation a l'intérêt de mettre en exergue et de valoriser certaines activités des professionnels demeurées opaques jusque-là, comme la capacité d'expertise des assistants de service social ou leurs savoirs méthodologiques ou éthiques.

Mais la construction de ces référentiels aboutit à la constitution d'un grand catalogue de situations et d'activités plus ou moins floues, et de compétences très générales ou au contraire extrêmement réductrices, et plusieurs conceptions à partir de ces mêmes référentiels peuvent s'élaborer : Que signifie par exemple « établir une relation professionnelle » ? Des conceptions technicistes (savoir « gérer » la violence d'un usager) ou plus cliniques (savoir l'accueillir comme une parole en souffrance) peuvent s'affronter, et ce n'est sans doute pas du même ordre...

1.2. Les centres de formation

Un autre point concerne les choix déterminants des *établissements de formation* : les directives politiques et économiques tout à fait cruciales aujourd'hui, sont ensuite soumises pour une part aux positions des *conseils d'administration* des associations qui gèrent nos établissements de formation, et pour une autre part aux conceptions en travail social et en pédagogie de nos *directeurs et de leurs adjoints, en lien avec leurs profils et leurs formations (sociales ? psychosociales ? juridico-administratives ?)*. On voit là tout un système relationnel plein d'enjeux de pouvoir et de jeux stratégiques extrêmement complexes, qui déterminent ensuite les options qui seront prises pour organiser les formations.

La relation formateurs-formés est soumise à ces prescriptions, mais je voudrais souligner aussi la place des *formateurs* qui sont *responsables pédagogiquement de l'élaboration des programmes* de formation, et qui sont souvent seuls en face-à-face

avec les étudiants eux-mêmes ; ils ont là un pouvoir déterminant en matière de transmission des *habitus* fondamentaux d'autant plus qu'ils ont tous été professionnels de terrain eux-mêmes.

La place des *intervenants vacataires* (professionnels ou universitaires) peut également être interrogée, car ces formateurs occasionnels sont nombreux et plus ou moins encadrés (mais sont-ils contrôlables?) par les formateurs permanents et leur hiérarchie qui leur transmettent des commandes ; ils sont eux aussi seuls la plupart du temps, dans le face-à-face avec les étudiants, et ils transmettent des messages sur la profession tout à fait essentiels.

Ainsi, les formateurs permanents ou vacataires ne sont pas des *agents* passifs d'une machinerie procédurale, même s'ils se sentent souvent assujettis à un pouvoir normalisateur. Ils sont *acteurs* dans l'élaboration des dispositifs et *sujets actifs* dans leurs rencontres avec les étudiants et même *auteurs*¹ dans l'élaboration de leurs enseignements, donc leur marge de manœuvre leur permet de coproduire de l'intelligibilité au travail, et sur la qualité de la formation, ils continuent à jouer un rôle central. Leur activité ne se conforme pas seulement à des normes et à des prescriptions en lien avec l'attente de résultats précis, mais s'inscrit dans des réseaux relationnels complexes aux incidences décisives. Entre référentiels et idéologie professionnelle, entre cadrages institutionnels et reconstruction personnalisée, ces intervenants pédagogiques ont un rôle déterminant dans l'usage, l'application et surtout l'appropriation des référentiels pour une certaine conception de la formation.

1.3. Les sites qualifiants

Un autre point déterminant concerne la place que peuvent prendre dans ce système de formation les *professionnels de terrain* et leurs organisations, avec la dimension collective de *site qualifiant*.

Ils choisissent ou pas d'accueillir des stagiaires, et leurs propres hiérarchies les incitent et leur facilitent ou pas ce travail supplémentaire. Ils vont vivre au quotidien avec les étudiants pendant des mois, et vont les voir « à l'œuvre » en situation réelle, ce qui représente une grande différence avec le travail d'accompagnement que font les formateurs en centre de formation.

Ils vont guider les étudiants, les évaluer et les accompagner dans leurs discours, leurs gestes professionnels et vont leur transmettre implicitement et explicitement des manières de faire, des comportements, des discours, des *habitus* déterminants pour leur future identité professionnelle.

1. Les concepts d'agent-acteur-auteur se réfèrent à la pensée d'Ardoino.

1.4. Les agents certificateurs

Les *professionnels de terrain* vont pouvoir aussi influencer la certification des étudiants puisqu'ils sont à présent responsables entièrement d'une épreuve du diplôme d'État, et par ailleurs, ils participent aux autres épreuves en tant que jurés.

Certaines recherches ont montré que les compétences évaluées ne sont pas immédiatement conformes à ce que définit le diplôme, et qu'on n'évalue pas seulement au regard des référentiels de certification, mais aussi au regard de ses propres attendus professionnels. P. Mayen² explique notamment comment les jurés évaluent les candidats à partir de leur discours, et élaborent des indicateurs implicites plutôt référés à leurs *habitus* professionnels, puis ils se mettent en accord avec les référentiels pour entrer stratégiquement dans les indicateurs de compétence prévus...

En résumé, je pense que les référentiels ne sont pas forcément déterminants *dans l'organisation concrète des formations* pour trois raisons : parce que les professionnels gardent une place fondamentale (car ils sont pour la moitié du temps de formation auprès des étudiants), parce qu'ils participent aux épreuves de certification, parce que les formateurs sont eux-mêmes d'anciens professionnels porteurs des valeurs fondamentales du métier.

Cela dit, je ne nie pas non plus leur influence, mais je la vois à un autre niveau : ce n'est pas tant la présence des référentiels qui pose question, mais c'est la *logique des compétences*, la représentation de la formation qu'elle véhicule *idéologiquement* qui me paraît la plus insidieuse et dangereuse. Au fond, le risque majeur de cette *logique implicite* tient pour moi à tout un *système de valeurs* qu'elle paraît porter avec elle.

2. LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES ET SES EFFETS

Cette logique implique en effet une polarisation sur les *activités visibles*, ce qui ne me paraît pas être la caractéristique propre, singulière de nos métiers relationnels. Cette logique est sûrement pertinente pour acquérir des compétences techniques pour devenir vendeur de voitures par exemple, mais peut-être moins pertinente pour devenir efficient dans l'accueil, l'écoute, la prise en compte d'une personne en situation de handicap, etc. Car un professionnel du travail social ou de l'éducation spécialisée travaille moins en ce qui a trait aux actions et aux interventions techniques qu'en ce qui a trait aux rencontres, aux dialogues, aux ajustements à des personnalités singulières, et ces dynamiques relationnelles complexes sont moins dans « le faire » que dans « l'être ».

2. Voir F. Maillard, « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, n° 145, 2003, p. 63-76 et P. Mayen, *Le conseil en VAE : entre préoccupation des personnes et confusion des systèmes de certification*, congrès AREF, 2007.

Par ailleurs, il me semble que cette logique qui nous vient du monde de l'entreprise est bâtie sur l'idée que l'on peut devenir professionnel en s'exerçant à faire des activités, par paliers successifs, dans une logique *accumulative* (de plus en plus de compétences et de connaissances...). Cette conception de la formation professionnelle est du côté du *training*: plus on s'entraîne, plus on acquiert de compétences et plus on devient un « bon » professionnel. Or la formation des travailleurs sociaux est aussi (et surtout dirais-je...) faite d'une *dé-construction des représentations et des conceptions, donc d'une transformation identitaire* des personnes, du côté de l'image de soi, de la *bildung*, cette aventure formative résolument personnelle que vise l'idéal formatif des philosophes allemands... Il s'agit là de concevoir la formation comme un voyage de formation (*bildungsreise*), processus complexe et non linéaire, qui est avant tout construit, déconstruit et reconstruit par la personne elle-même, car on ne forme pas une personne au fond, c'est elle qui SE forme et qui résiste à nos intentions pédagogiques à certains moments!

Ainsi, la logique des compétences est impuissante à traduire l'essentiel de ces processus et pourtant elle influence notre quotidien par son soubassement idéologique. Par ailleurs, elle se conjoint avec l'arrivée des réglementations européennes: la mise en forme des dispositifs en « crédits » (European credits transfer system: ECTS) accentue encore la logique accumulative dans la représentation de la formation comme une somme de crédits et de compétences que la personne en formation doit amasser, collectionner, dans une logique développementale qui part d'un niveau débutant à un niveau de fonctionnement convenable ou d'habileté optimale!

Si je pousse le trait un peu plus loin, je dirais que mon quotidien est envahi par ce qu'on appelle l'« ingénierie de formation » et que j'appellerais plutôt la « grosse machinerie », qui me donne souvent le sentiment de devoir « gérer » des programmes et des parcours fléchés d'avance pour faire entrer les étudiants dans les cases prévues à cet effet... loin des processus réels de formation qui devraient conjuguer le *training* et la *bildung*.

Cela dit, le cadre des référentiels de compétences nous oriente vers certaines valeurs opératoires, qui ne sont peut-être pas incompatibles avec la conception que je vais développer ici, dans la mesure où les dispositifs formatifs à élaborer restent ouverts. Il nous faut inventer des stratégies d'appropriation au lieu de chercher à appliquer ce modèle, l'intelligence consiste à lire entre les lignes des textes prescriptifs et non à appliquer quelques axiomes ou consignes... L'application est commode, mais, derrière la prescription, la réinvention contextualisée est toujours possible...

Il m'apparaît donc que l'essentiel est peut-être de laisser les référentiels « à leur place », c'est-à-dire de les considérer à titre indicatif, comme un outil qui permet seulement de formaliser l'activité et d'aider les différents acteurs de la formation à dialoguer ensemble à partir de cette base de travail qui devrait rester évolutive. Ce didacticiel des activités est d'ailleurs plus utile peut-être aux référents professionnels qui doivent évaluer les compétences des étudiants en situation préprofessionnelle, pour leur donner

quelques repères, quelques critères d'évaluation, que pour nous, formateurs, qui avons à concevoir, à construire des dispositifs pédagogiques plus généraux. Dans ce sens, si le référentiel est utilisé pour poursuivre et améliorer le travail collaboratif avec les professionnels des sites qualifiants, dans le cadre d'un dialogue constructif qui puisse les aider à s'approprier les référentiels sans y être assujettis, il peut être tout à fait pertinent.

Mais il demeure essentiel de ne pas polariser notre attention uniquement sur les activités visibles, sur ce qui se voit, sur ce qui s'observe, mais de revenir toujours au véritable travail des professionnels, qui est essentiellement un travail relationnel qui se décrit difficilement, et sur le but et le sens de leur action.

Ainsi, les référentiels viennent cadrer nos dispositifs de formation dans leurs composantes institutionnelles et organisationnelles, mais notre acte pédagogique reste déterminant et la place de la réflexivité dans ce travail reste à préciser.

3. LA FORMATION COMME PROCESSUS DE TRANSFORMATION SUBJECTIVE

Ainsi, pour moi, la formation doit rester une *démarche clinique* d'accompagnement, un *processus de transformation identitaire* qui vise la construction autant que la déconstruction des savoirs acquis, pour un ajustement réfléchi et créatif des futurs professionnels aux situations ardues, complexes qu'ils vont rencontrer.

3.1. Quelle clinique ?

La clinique est ici envisagée comme un mode d'analyse et d'action ; ses fondements philosophiques et épistémologiques envisagent le travail social avant tout comme une rencontre entre des sujets, et le travail formatif comme l'expérience d'un déplacement subjectif à accompagner.

Le terme *clinique* fait l'objet de nombreuses controverses et il importe donc d'en clarifier quelques spécificités : l'étymologie nous renvoie « au chevet du malade » et par extension au plus près d'une personne ; elle nous invite à quitter nos seuls outils techniques et nos dispositifs qui viennent faire écran, pour aller « au contact direct », sans crainte de la proximité. La démarche clinique met l'accent sur la singularité du sujet dans sa globalité et dans son histoire, et sur son implication dans une situation complexe. « Celle-ci se définit comme un positionnement global, par rapport à l'autre, mais aussi par rapport au savoir et à son élaboration » (Lévy, 1997, p. 14). Ainsi, elle est transversale aux disciplines et aux champs d'études.

Le travail formatif est alors entendu comme une activité relationnelle d'échanges, et une découverte progressive et ininterrompue de significations, toujours partielles et provisoires. Dans ce sens, ma conception vise une rencontre entre des sujets en formation et des formateurs singuliers qui vont chercher ensemble comment travailler et réfléchir, pour s'épanouir en tant que professionnels et trouver des assises identitaires créatives...

La transformation identitaire mise en jeu dans la formation pour chaque étudiant, dans son rapport à l'Institution, son rapport au pouvoir et à l'autorité, son rapport au savoir, son rapport à l'autre, son rapport à l'aide, etc., est absente des référentiels, mais rien ne nous empêche de réaffirmer l'importance de travailler ces dimensions dans la formation.

Par exemple, la confrontation aux représentations plus ou moins idéalisées du métier n'entre pas dans les cases des compétences à acquérir... C'est néanmoins un travail essentiel de réflexivité, que ma conception de la formation m'amène à conduire, dans les groupes d'analyses de pratiques notamment.

Le travail sur la temporalité, l'indécidable, l'aléatoire, l'incertain, la complexité et l'impossible dans l'analyse des situations est tout à fait fondamental pour un futur travailleur social. C'est un travail où chacun doit tenter de se défaire de ses représentations pour coconstruire l'accompagnement, mettre « du vide » en soi pour pouvoir accueillir l'autre différent, et surtout les personnes en difficulté.

La formation devient clinique à partir d'une *certaine écoute* et d'un *certain regard* : elle privilégie un certain traitement de la réalité, basée sur l'idée d'un monde complexe, chaotique et la plupart du temps insaisissable. Ces modèles épistémologiques peuvent commotionner l'individu qui arrive en formation, ébranler ses assises narcissiques et ses convictions personnelles, modifier sa cartographie psychique, et toute la finesse du travail du formateur consiste à accompagner et permettre ce travail sur soi sans brutaliser les étudiants, sans les laisser trop meurtris.

Précisons qu'il s'agit bien d'une *clinique sociale*, c'est-à-dire que comme la psychanalyse, elle éclaire la compréhension des situations complexes, mais c'est une grille de lecture parmi d'autres ; j'inclus dans notre point de vue les surdéterminations économiques, sociales et culturelles auxquelles devront faire face les futurs travailleurs sociaux ; autrement dit, notre approche dans le travail social est toujours multipolaire, multidimensionnelle et il ne s'agit pas de « psychologiser » des problèmes sociaux. Nous gardons en tête les enjeux du contexte socioéconomique et politique, l'influence des structures sociales sur les psychismes individuels.

Cela dit, comme nous l'avons déjà remarqué, les futurs professionnels devront faire face à de rudes épreuves : agressions, séparations, ruptures répétitives et violentes des liens, destruction des sentiments, désillusions, morcellement, effritement de la cohésion du Moi (Chami, 2006). La formation doit donc travailler leur sensibilité et assouplir leur personnalité professionnelle promise à d'importantes effractions. L'analyse des pratiques en formation paraît être un dispositif « propice à former des personnes vivantes et des professionnels conscients, qui ne soient pas trop attachés à leur ego, mais le connaissent suffisamment pour en faire un outil de travail et d'échange » (p. 82). Cela suppose de « se laisser faire » par le travail de la formation, au lieu de vouloir « faire une formation » et d'en découdre avec certains idéaux.

Un des fondements de la formation consiste en effet à creuser les idéaux du futur travailleur social pour qu'il comprenne quelque chose de ses motivations profondes à l'exercice de la profession, et puisse faire le deuil de sa toute-puissance sans s'effondrer. L'introspection accompagnée peut lui permettre d'élaborer sa position et vise l'intégration un peu plus « harmonieuse » de ses démons intérieurs, de son « public intérieur », si l'on admet l'idée qu'au fondement des choix professionnels d'un travailleur social existe toujours « une double composante de son identité professionnelle, à la fois réparatrice et sadique » (Blanchard-Laville, 2006, p. 117).

La perspective clinique permet d'envisager un certain travail sur la négativité et la destructivité inhérente à ces métiers qui produisent de la haine sous la bienveillance affichée de l'un et le projet d'autonomisation de l'autre...

Le travail formatif va donc poser constamment la question du sens de ses actes pour mettre l'étudiant en face de ce qui l'attend sur le terrain professionnel, interroger la dialectique implication-distanciation, et lui permettre de penser sa pratique. Nous travaillons sa demande dans le sens d'une dérive, car nous ne lui offrons pas de recettes ou de règles de fonctionnement qui donneraient d'avance la réponse rassurante à tous les « cas » qui pourraient se présenter...

Ainsi dirais-je que nous visons à la fois à insérer la personne en formation dans une culture professionnelle, avec ses codes, ses habitus, ses méthodes, etc., mais nous cherchons surtout à transmettre un *habitus* clinique pour qu'elle trouve sa propre voie, son style, et construise sa propre identité professionnelle à travers une *posture éthique*.

3.2. Quelle éthique?

Certaines valeurs fondent les métiers du social et, en tant que formatrice, je me positionne comme garante de certaines références fortes : des valeurs humanistes de respect d'autrui et de reconnaissance de l'altérité, des principes démocratiques d'éducation à la liberté, à la participation et au débat constituent un premier point de repère.

Ne pas désespérer de l'homme, imaginer sa capacité d'évoluer, de changer, de gagner en autonomie constituent des repères optimistes souvent repérables dans le discours des travailleurs sociaux.

Cependant, mon optique est sans doute plus marquée par la psychanalyse et la reconnaissance de la destructivité comme inhérente à l'être humain et je dirais que je suis plutôt une « humaniste postfreudienne » !

C'est en ce sens que j'ai élaboré ma posture professionnelle à partir d'une éthique de l'aporie (que j'ai développée dans un ouvrage que l'on pourra consulter pour plus de précisions [Vallet, 2003b]).

Cette logique de l'aporie s'est progressivement imposée à moi, « non pour signifier l'impasse, mais cela même qu'il faut endurer » comme l'écrivait Derrida (1996, p. 1), mais parce que les métiers du travail social et de la formation sont fondamentalement complexes et nous mettent dans des situations « infernales » qui exigent sans cesse un impératif de dépassement des contradictions, et ce, malgré son impossibilité...

Aucune « prescription enthousiasmante », comme dit Enriquez (2007, p. 27), aucun repère absolu, aucun programme, aucune déontologie même écrite dans des codes ne pourra édicter au futur professionnel ce qu'il serait bon de faire...

L'éthique n'est pas un anxiolytique contre le sentiment d'insécurité face à la difficulté et à la complexité. La recherche de références, de principes de base et de valeurs vise parfois à nous rassurer contre l'angoisse et l'inconnu ; et pourtant, ces métiers nous obligent à nous apprivoiser avec l'impossible et l'inattendu.

Jankélévitch (1974) parlait de « consentir à l'irréversible » et du « courage de dévoiler » ; il y a un risque à cet endroit de la toute-puissance dans la rencontre, et notre acte est celui d'un dessaisissement. Car il s'agit toujours de nous interroger à la fois sur le désir d'aider, d'éduquer, d'accompagner, sur les pressions et les enjeux institutionnels dans lesquels sont pris les travailleurs sociaux, et plus profondément sur les questions de la demande, de l'autonomie, de l'insertion...

En effet, les situations en impasse dans lesquels se retrouveront un jour tous les professionnels obligent à penser sans cesse les conséquences de leurs actes, et remettre en question constamment les fondements mêmes de la profession :

- › parce que le désir d'aider ou d'éduquer lui-même peut être mis à la question, si l'on considère qu'il veut à la fois transmettre des codes, des valeurs, des repères, des comportements indispensables à toute vie en société, donc une certaine visée normalisante, même s'il veut aussi et surtout permettre à chaque être de développer sa propre singularité ;
- › parce que le futur professionnel a pour projet l'autonomie de l'autre, mais il n'est jamais indemne d'un certain désir sur lui qui peut imposer son emprise, même discrète, et dévoyer d'emblée le projet d'éduquer ou d'accompagner ;
- › parce que les influences et les contextes institutionnels peuvent à la fois favoriser ce projet d'autonomisation, mais que les institutions ont leurs propres visées qui ne sont pas forcément compatibles avec celles des usagers ;
- › parce que les futurs professionnels devront composer à la fois avec des organisations collectives et des destins individuels qui demanderaient une attention constante et qu'ils n'en ont pas les moyens ;
- › parce qu'ils devront gérer à la fois des projets explicites, des « groupes de travail », mais aussi des forces inconscientes qui risquent de laminer le travail prévu, ce que Bion (2002) nomme le « groupe de base » ;
- › parce que l'apprentissage de certains savoirs ne donne pas la clé des rencontres et que chaque professionnel devra composer avec l'altérité de l'autre qui viendra frapper la sienne...

Ainsi, je propose une éthique de la formation en travail social qui assume ces contradictions nécessaires, intègre nos ratages, embarras, dérapages et rebondissements comme constitutifs de notre démarche, qui nous amène aussi à une pratique

d'interrogations de nos principes et de nos notions citadelles, une pratique de questionnement avec d'autres de nos évidences, sans « s'étriper » sur les mots et sur nos erreurs avec nos partenaires ; en se demandant constamment comment travailler avec les autres et avec sa propre altérité.

Notre travail consiste à essayer de donner un sens, donner du sens, à l'inverse du sens commun ; en essayant de ne pas faire les choses à perte, car nous avons toujours peu de temps et il faut se concentrer sur l'essentiel. Il y a des points d'excès qui échappent à la prévision et au contrôle, à l'intention, à l'anticipation, aux programmes, aux dispositifs mis en place. Et c'est peut-être tant mieux ?

Bigeault (2000) souligne qu'il arrive en effet qu'un programme non seulement ne couvre pas l'étendue du projet, mais qu'il risque même de l'écraser en le couvrant ! Ainsi l'objet du travail peut-il aller de sa richesse à sa fragilité, de son unité à ses contradictions, sa liberté est sa force, et comme il est bon de prévoir il peut être parfois meilleur de ne pas faire ce qu'on a prévu ! Il soutient l'idée que la rencontre avec l'objet comme avec le sujet, comme des sujets entre eux, passe par les chemins du prévu et de l'imprévu, l'incident fait aussi le parcours ; le savoir ne s'accomplit que de laisser la place à ce qui le dérange et le défie.

Ainsi, le programme veut s'épargner le risque, alors que l'exigence éthique laisse ouvert des espaces d'indétermination, des espaces où chaque singularité puisse se signifier sans être trop vite écrasée par la nécessité d'une « bonne gestion » de la formation. Et c'est dans ces espaces que la réflexivité va être travaillée en formation.

4. QUELLE DÉMARCHE RÉFLEXIVE ?

La réflexivité est engagée dans *toutes les séquences* de la formation, autant pendant les périodes de stage sur les sites qualifiants que lors des périodes en centre de formation. Notre conception de l'*alternance intégrative* conçoit que l'expérience en stage n'est pas formatrice en elle-même, mais qu'elle doit toujours être accompagnée d'un travail d'analyse et de *retour sur les expériences traversées*. Nous transmettons donc l'idée que les étudiants doivent articuler sans cesse ce qu'ils apprennent en centre de formation et ce qu'ils expérimentent sur le terrain, en *réfléchissant à leur propre positionnement* sur ces deux lieux de formation ; nous les aidons à repérer les *courants de pensée* qui sont les soubassements le plus souvent implicites de leurs *actions menées sur les terrains* professionnels, et à réfléchir sur leurs comportements et sur les compétences relationnelles mises en œuvre et mises en acte *très concrètement en centre de formation*. En voici quelques exemples à partir du travail quotidien que je peux conduire en tant que responsable d'une promotion d'étudiants de première année.

Je propose de travailler la compétence « *entrer en relation* » dans toutes les rencontres étudiants-formateurs : « Savoir développer une écoute attentive et créer du lien » peut s'apprendre en réfléchissant sur leur rapport à la présence ou l'absence en cours (présence conçue comme à la fois physique, mais aussi psychique...) ou bien en examinant leur mode de participation aux ateliers. Si plusieurs étudiants sont absents

au démarrage d'un atelier, je propose une consigne d'écriture sur le thème : « Que feriez-vous et que diriez-vous si vous étiez professionnel missionné en tant qu'animateur de ce groupe et qu'il manque plusieurs participants pour commencer le travail? »

Les compétences concernant la *communication orale ou écrite* s'expérimentent aussi dans l'observation de leur implication dans les séquences d'autoformation et dans les échanges permanents entre formateurs et étudiants, individuellement ou en groupes.

La *fonction d'autorité et le rapport au cadre* peuvent se travailler directement dans les débats que nous engageons sur le respect des cadres prescrits (présence obligatoire en centre de formation, signature de l'étudiant tous les jours, respect des horaires de cours...) ou lors des discussions que les étudiants envisagent avec les formateurs, et les cadres dirigeants sur leurs fonctions respectives ; je me réfère notamment à Imbert (2001) pour évoquer les « gardiens de la Règle » qui sont ceux qui ont élaboré les règlements écrits et qui les font respecter en édictant des sanctions en cas de transgression, et les « garants de la Loi symbolique » qui sont situés dans une position tierce et qui interpellent sur le sens des comportements et des transgressions : qui a écrit le règlement intérieur ? Qui le présente aux étudiants ? Qui les interpelle s'il y a transgression ? Qui fait appliquer les sanctions ? Et comment se positionnent les personnes en formation par rapport à ces cadres ?

La compétence « organiser des actions collectives » et le rapport au collectif en général s'expérimente dans le travail en groupe et notamment en transversalité, quand des étudiants de différentes filières (ASS, ES, EJE...) doivent travailler ensemble.

La réflexivité est donc inscrite dans notre conception de l'alternance, qui organise aussi tous les dispositifs de formation : le centre de formation décide des périodes de stage en fonction d'une certaine *pensée de la place de l'expérience* : par exemple, la formation peut commencer par un travail sur les représentations des étudiants concernant leur métier à venir, plutôt que par des cours qui leur injecteraient directement des connaissances de base sur les institutions sociales ou les différentes professions. Le premier stage peut être prévu très tôt pour que l'étudiant commence par être en contact avec l'expérience de terrain, l'affronte comme il peut, et revienne ensuite avec des questions qui aiguïssent son appétit épistémophilique !

La réflexivité s'inscrit par ailleurs dans la *conception que l'on peut avoir de l'enseignement* aujourd'hui : que cherche-t-on à transmettre dans un cours, à l'heure d'Internet où toutes les informations et connaissances sont à la disposition de tous en un clic ? Il me semble que notre spécificité est de pouvoir articuler en permanence là encore l'intérêt des connaissances pour penser la pratique, et aider les étudiants à *conscientiser leurs choix* théoriques implicites, à *problématiser* les éléments théoriques pour comprendre leur influence permanente sur leurs pratiques : par exemple, quelle pensée de l'homme veulent-ils privilégier en travail social ?

Comment Deligny, Freinet, Rogers, Freud, Devereux, Morin vont-ils influencer leur conception ? Quels sont les intérêts et les limites posés pour eux par ces différents courants ? Quelles influences cela aura-t-il sur leur conception de l'accompagnement des personnes ?

Enfin, la réflexivité est inscrite bien sûr au cœur de *nos dispositifs d'analyse de pratiques* ; ces dispositifs sont anciens dans le champ du travail social et nous y tenons, même si les restrictions budgétaires actuelles vont les limiter dans certains centres de formation. J'ai écrit plusieurs articles (Vallet, 2003a, 2008) sur ces dispositifs pour essayer d'en repérer les conceptions et les modalités extrêmement hétérogènes. Mais on peut dire qu'elles envisagent toujours un travail d'analyse en groupe et un travail sur soi. La réflexivité est donc au cœur de ce dispositif et pour moi il s'envisage bien sûr dans la perspective clinique que je peux rapidement préciser ici. Concrètement, nous travaillons le plus souvent en trois temps lors des séances d'analyse de pratiques :

- › Le premier laisse place à la narration d'une expérience professionnelle problématique ; mais ce qui est attendu ici est moins le récit exact de « ce qui s'est passé » que le sens de l'action pour le sujet. Je repère aussi la manière dont la personne qui présente sa situation va évoquer ses émotions et « habiter les données » ; il s'agit de garantir un espace d'accueil et d'écoute à la fois rigoureux et chaleureux, attentif et fiable, où chacun est invité à affûter sa « troisième oreille », celle qui s'aiguise au dévoilement du sujet et qui refuse le discours de parade, de pure conformité, de justification ou de recherche d'effet. Nous visons plutôt ensemble *un dire de soi singulier* et nous le favorisons par une activité perceptive intense et rigoureuse.
- › Le second temps est celui de l'analyse et de l'élaboration en commun. Nous nous mettons tous en recherche pour éclaircir ce qui s'est passé à différents niveaux, les hypothèses de compréhension fument. Je privilégie la problématisation, l'exploration des significations plus que la recherche des explications, et je retiens le groupe qui cherche le plus souvent à aller vite vers les recherches de solutions de rechange.

J'essaie de proposer des ouvertures, des pistes à explorer, des concepts opératoires, je trie, je sélectionne les champs d'analyse, j'apporte même des suggestions pour aller voir plus loin dans l'espace de la clinique que les travailleurs sociaux en formation renvoient parfois trop vite aux psychologues ! Nous essayons ensemble de lever certains tabous pour que chacun puisse engager sa parole même sur les terrains mouvants où le soi défaille. C'est plutôt un travail de l'ombre, discret, impalpable, difficile à nommer ; un observateur extérieur n'y verrait qu'une simple discussion... c'est un travail à grain fin, parfois non visible, non repérable concrètement.

- › Enfin, le dernier temps consiste à restituer au sujet qui a présenté une situation un questionnement sur lui-même dans sa posture professionnelle, par une reformulation et une synthèse de nos propositions de compréhension, en donnant des mots en plus pour continuer à penser.

Tout ce travail représente pour la personne en formation un engagement fort ; elle va effectuer un certain déplacement et un certain travail de réflexivité dans le sens où elle doit mettre à jour quelque chose de ses expériences, mais aussi de ses affects, sentiments, émotions dans son récit.

C'est là où l'accompagnement de l'étudiant dans la rencontre avec lui-même prend tout son sens... mais il ne s'autorise pas facilement cette implication. Pourquoi?

Parce que l'enjeu déterminant de cette formation est souvent situé pour lui sur son versant de diplôme professionnel : il faudra « passer » devant un jury et paraître « professionnel » ; il veut savoir ce qu'il faut « faire » et ce qu'il faut « dire » pour être un « bon » professionnel ; il cherche donc la prescription, l'orthodoxie, l'*orthos-logos*, le discours droit, le langage « propre », bienséant, fidèle aux normes du milieu, transparent et adéquat, comme si les attendus de ce métier étaient du côté du conventionnel, des procédés et des règles prescrites par le « milieu professionnel »...

Ou bien c'est la représentation du « professionnel » comme un être dénué d'émotions et parfaitement contrôlé qui l'empêche d'exprimer ses émotions.

La conception clinique suppose donc d'accompagner les personnes en formation dans cette réflexion et dans un trajet qui reste unique. La réflexivité est travaillée comme ce qui permet de construire sa propre identité professionnelle, entre reconnaissance des habitus, des univers langagiers, des valeurs de la communauté des professionnels (principe d'unité : les professionnels s'unissent autour de ces points communs) et élaboration de son positionnement singulier (principe d'unicité : « Je suis comme tout le monde, je ne ressemble à personne »). En ce sens, le formateur travaille patiemment à accompagner la désillusion, et il témoigne en acte de cette capacité à s'engager, à s'impliquer, à porter une parole sensible et incarnée au-delà d'une pure transmission d'idées ou de savoirs. Et puis il indique quelques voies, ouvre le déploiement imaginaire, achemine l'être en formation vers les rives de la pensée la plus créative... et en même temps se retire.

CONCLUSION

Pour conclure, j'espère avoir précisément montré comment l'arrivée des référentiels de compétences dans les formations en travail social peut être utile si elle reste circonscrite à la description de certaines activités des professionnels ; mais le problème surgit quand on passe de la description à la prescription et je pense que nous devons garder en tête la question de la fonction de ces référentiels : descriptive ? explicative ? prescriptive ? certificative ?

Ces instruments au service de l'activité deviennent problématiques s'ils polarisent l'attention sur le faire, sur les activités, au détriment d'une réflexion plus essentielle sur les buts et le sens de l'action.

Au fond, l'essentiel pour moi est au-delà des référentiels, dans l'usage qui peut en être fait, dans nos actes de formation, et surtout dans la traversée subjective que va pouvoir tenter la personne en formation, dans ce travail sur soi qui permettra le questionnement éthique, épistémologique, voire politique sur le sens de ses actes.

RÉFÉRENCES

- › **Beillerot, J.** (1988). *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires.
- › **Bigeault, J. P.** (2000). « L'inavouable projection éducative », dans C. Humbert (dir.), *Projets en action sociale*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », p. 187-194.
- › **Bion, W.** (2002). *Recherches sur les petits groupes*, 9^e éd., Paris, Dunod.
- › **Blanchard-Laville, C.** (2006). « Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique », *Connexions*, n° 86, p. 103-119.
- › **Chami, J.** (2006). « La personnalité professionnelle interrogée », *Connexions*, n° 86, p. 67-83.
- › **Derrida, J.** (1996). *Apories*, Paris, Galilée.
- › **Enriquez, E.** (2007). « Voies et impasses de la société occidentale », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 3, p. 23-40.
- › **Imbert, F.** (2001). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice.
- › **Jankélévitch, V.** (1974). *L'irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion.
- › **Lévy, A.** (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- › **Maillard, F.** (2003). « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, n° 145, 2003, p. 63-76.
- › **Mayen, P.** (2007). *Le conseil en VAE : entre préoccupation des personnes et confusion des systèmes de certification*, congrès AREF.
- › **Vallet, P.** (2008). « Logique des compétences et analyse de pratiques dans les formations initiales en travail social », dans D. Fablet (dir.), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et rapport au savoir », p. 33-50.
- › **Vallet, P.** (2003a). « Dans la formation initiale en service social, de quelle analyse et de quelles pratiques parle-t-on ? » dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et rapport au savoir », p. 89-106.
- › **Vallet, P.** (2003b). *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris, L'Harmattan.

CONCLUSION

Marc Fourdrignier, Ph. D. et Louise Carignan, Ph. D., t.s.

Cet ouvrage a permis d'aborder, à partir de trois contextes nationaux et de plusieurs approches disciplinaires, les intérêts et les paradoxes de la relation entre pratique réflexive et référentiels de compétences pour les professions du travail social. Des similitudes sont apparues. Elles peuvent être mises en perspective au regard d'autres « activités professionnelles relationnelles » (Demailly, 2008). Elles vont être ici reprises et analysées tant sur les pratiques réflexives et les référentiels de compétences que sur la professionnalisation.

Au préalable, il nous faut indiquer que les différentes professions évoquées n'ont pas les mêmes statuts, selon les pays. Elles peuvent relever ou non d'un ordre professionnel, comme c'est le cas au Québec. Ailleurs, leur accès peut être réglementé, ou non, comme c'est le cas en France. Dans le cas du Québec, il y a d'abord la réserve du titre, liée à l'application du Code des professions « aux activités qui comportent des risques de préjudice ». De plus, une loi récente¹ assigne aux professions du secteur social, de façon exclusive ou partagée, un certain nombre d'actes professionnels. Ces distinctions ont plusieurs conséquences : le terme *profession*, déjà polysémique dans les sciences sociales, prend un sens bien précis dans le contexte institutionnel québécois. Par suite, la question de la régulation ne se pose pas de la même manière et les enjeux sur les référentiels de compétences n'ont pas la même portée. Par exemple, l'appartenance à un ordre professionnel va avoir des répercussions en ce qui a trait à l'éthique, comme l'a montré Marc Jean. En effet, pour une profession, comme celle de massothérapeute, qui n'est pas reconnue par l'OPQ (Office des professions du Québec),

l'absence d'un ordre professionnel sanctionné par cet organisme et dictant un code éthique de nature hétérorégulatoire laisse libre cours à l'émergence d'une éthique singularisée. Cette éthique professionnelle autorégulatoire est tributaire de la perception du praticien : de la motivation qui a initié son choix de carrière à la perception de l'idéal professionnel qu'il entretient (Perron, 2009, p. 118).

1. Il s'agit du projet de loi n° 21, adopté en juin 2009, et qui est en vigueur depuis le 20 septembre 2012 sous le nom de loi 21, qui a procédé à la mise à jour du Code des professions. L'objectif principal de cette loi est la protection du public et ces dispositions visent la redéfinition des champs d'exercices professionnels dans le domaine de la santé mentale et les relations humaines et l'encadrement de la psychothérapie.

Dans les différents chapitres, le recours à la pratique réflexive se donne comme une évidence. Rien n'est moins sûr. Il irait de soi que cette pratique soit adaptée et qu'elle soit mise en œuvre par les uns et par les autres. Cette focalisation sur la pratique réflexive peut aussi donner lieu à discussion d'un triple point de vue.

Le premier point de discussion porte sur la référence aux sciences. Celle-ci est variable selon les pays concernés, concevable ici et non concevable ailleurs, à ce jour². Au-delà de la dimension académique et institutionnelle du débat se pose une question à double détente. Elle porte d'abord sur les références mobilisées. Deux auteurs ont notamment été cités dans l'ouvrage : Bachelard pour la construction de l'esprit scientifique et la pensée critique ; John Dewey, et derrière lui le courant pragmatiste américain³, pour la pensée réflexive. On peut s'interroger sur la compatibilité de ces deux philosophies. Elle se pose ensuite sur la manière dont on conçoit les professions du travail social. Pour Florent Champy, elles s'inscrivent dans un ensemble plus large, celui des professions à pratique prudentielle.

[Elles] traitent des problèmes à la fois singuliers et complexes dans des situations de forte incertitude [...] C'est cette adaptation à la singularité que l'on appelle la prudence. Aristote a forgé ce concept pour désigner un mode de connaissance et d'action requis quand une irréductible contingence, des incertitudes, mettent en défaut la science, qui est adaptée uniquement pour traiter de l'universel (Champy, 2011, p. 263).

Si l'on suit cet argument, ces professions « ne peuvent pas se contenter d'appliquer des savoirs scientifiques, même s'ils ont la maîtrise de tels savoirs » (p. 263). Dans la suite logique, cela amène à considérer qu'« une application systématique de savoirs formalisés, de standards prédéfinis ou de règles générales imposées de l'extérieur peut conduire à des catastrophes » (p. 264). La question de l'autonomie professionnelle n'est plus simplement une question identitaire ; elle devient vitale et peut être mise en danger par les réformes initiées dans le cadre de la « nouvelle gestion publique ».

Le second point de discussion porte sur le sens et la pratique effective de la « pratique réflexive ». Par exemple, une professeure d'une école de service social s'exprimait de la sorte : « Ces jours-ci, toute école de travail social qui se respecte est très occupée[,] semble-t-il[,] à former des praticiens réflexifs... Il ne reste qu'à prononcer

-
2. Par exemple, lors de la conférence de consensus qui a eu lieu en France en novembre 2012 l'une des questions posées était : Peut-on parler d'une science ou de sciences du travail social au sens où l'on parle de sciences de gestion ou de sciences de l'éducation par exemple ? Le travail social est-il une discipline ?
 3. « Il est d'usage de distinguer les "pragmatistes classiques" : Pierce, James et Dewey, des "néo-pragmatistes" vivants comme Quine, Goodman, Putnam et Davidson. Ce qui les sépare réside dans ce que l'on a appelé le "tournant linguistique", autrement dit le tournant que prirent les philosophes au moment où, abandonnant le thème de l'expérience pour adopter celui du langage, ils commencèrent à marcher dans les pas de Frege plutôt que dans ceux de Locke. » R. Rorty, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Paris, Albin Michel, 1995, p. 17.

les paroles magiques pour faire advenir la pratique réflexive, sans que rien [...] ait été mis en place pour la développer et l'accompagner⁴. » Cette mise en garde en rejoint d'autres, faites dans le cadre des formations d'enseignants en France :

Comme d'autres paradigmes qui l'ont précédé ou qui en ont été contemporains, ce terme [*pratique réflexive*] recouvre une multitude d'options théoriques et de sens. Si la nouveauté du concept a pu séduire la profession des formateurs, qui étaient en partie à la recherche d'adhésion des professeurs stagiaires et de dépassement des modèles applicationnistes, l'affirmation de l'objectif n'a pas suffi à l'atteinte des résultats (Vacher, 2011, p. 66).

Un travail de clarification sur « la réflexivité comme concept professionnel, sociologique et philosophique » (Demaillly, 2008, p. 342) devrait constituer un préalable – ou un parallèle – à toute démarche de mise en œuvre.

Le troisième point de discussion porte sur le partage de la référence à la pratique réflexive. En effet, cette dernière est-elle homogène dans l'ensemble des corps professionnels concernés – si l'on retient cette notion – ou est-elle portée par une fraction de ceux-ci ?

On pourrait donc, dans la foulée de Freidson, parler d'une *knowledge elite* (Freidson, 1994, p. 142), soit d'une élite intellectuelle ou technopédagogique au sein de la profession, qui n'est sans doute pas neuve, mais qui tend au cours de la dernière décennie à s'étoffer considérablement. Leur rôle devient aussi plus formalisé et leur existence de plus en plus institutionnalisée en relation avec les experts universitaires (Maroy et Cattonar, 2002, p. 22).

Ce qui est dit là pour les enseignants peut sans doute valoir pour les cadres infirmiers ou les cadres formateurs du travail social. Ne sont-ils pas les principaux promoteurs de la pratique réflexive qui constituerait un point central dans leur conception de la professionnalisation, un moyen de résister à l'irruption des référentiels et de sauvegarder, pour eux-mêmes, une certaine autonomie professionnelle ? Cette question de l'homogénéité de la référence à la pratique réflexive vaut aussi pour les organisations. En effet, « la réflexivité collective est l'un des principaux supports de la réflexivité individuelle » (Demaillly, 2008, p. 344). Gilles Herreros, dans ses travaux sur la violence dans les organisations, a défini la notion d'organisation réflexive, dans le sens d'« une structure qui aurait vocation à rendre possibles l'analyse des pratiques et de leurs effets, l'examen de l'activité des salariés dans sa dimension concrète, bref, à provoquer la réflexion sur le pâtir toujours concomitant de toute forme d'agir » (Herreros, 2012, p. 171).

4. Guylaine, « Former des praticiens réflexifs ? Et si on prenait l'idée au sérieux ? », *Labossedusocial*, 13 janvier 2012, <<http://labossedusocial.com/2012/01/13/former-des-praticiens-reflexifs-et-si-on-prenait-lidee-au-serieux/>>, consulté le 31 octobre 2013.

Pour les structures de formation en travail social, cela signifie qu'elles devraient d'abord pour elles-mêmes s'assurer qu'elles laissent place à la pratique réflexive et que les structures de stage ont conscience également de cette nécessité. En posant les choses dans ces termes, on voit encore mieux l'ampleur du travail dans un contexte idéologique qui est loin d'être favorable à cette vision du travail. Il n'est pas sûr que la focalisation actuelle sur la prévention des risques psychosociaux soit en phase avec cette manière de voir.

Qu'en est-il des référentiels de compétences? L'appartenance à un corps disciplinaire ou professionnel, évoquée ci-dessus, va avoir une conséquence sur les différentes instances (milieux de pratique, milieux de formation, organismes régulatoires) en vue d'élaborer des référentiels professionnels et de compétences. Plusieurs cas de figure sont à distinguer et vont rendre la comparaison difficile puisque les référentiels semblent remplir deux fonctions majeures: 1) préserver et protéger les droits des populations qui reçoivent des services psychosociaux et communautaires; 2) encadrer et favoriser la mobilité de la main-d'œuvre dans le contexte de la mondialisation des biens, des services et des savoirs. Dans le premier, l'ordre professionnel a la responsabilité de cette élaboration. Au Québec, le référentiel de compétences provient d'une demande législative à la suite de la signature de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) par le gouvernement fédéral du Canada en 1994. Cet accord a pour but de réduire les barrières de la mobilité des personnes, des biens, des services et des investissements au Canada (Carignan, 2011). C'est ainsi qu'en 2006, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux a publié un *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*, révisé en 2012 à la suite de l'adoption de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Dans le second, la profession n'est pas reconnue légalement et il n'y a pas d'ordre professionnel. Le référentiel de compétences est alors dicté par le Ministère, comme c'est le cas des enseignants au Québec. Dans le troisième cas, que la profession soit réglementée ou non, c'est l'État qui définit les référentiels professionnels et de compétences. Nous l'avons vu pour les travailleurs sociaux en France. En Suisse, ce sont les hautes écoles spécialisées qui vont définir le plan d'étude *bachelor* de la HES-SO en travail social. Dans ces deux derniers cas, la démarche s'inscrit dans l'accord de Bologne visant à harmoniser les cursus de l'enseignement supérieur et à favoriser, lui aussi, la mobilité de la main-d'œuvre.

Pour autant, ce ne sont pas les seuls modes d'élaboration possibles des référentiels de compétences. En France, dans les cas des formations universitaires professionnalisantes, il appartient au promoteur du diplôme⁵ de définir le référentiel de compétences, afin qu'il puisse être inscrit au RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles).

On voit bien dans ces différentes situations que le même référentiel de compétences n'a pas la même portée selon le pays, la haute école ou l'université. De plus, cela montre des partages différents entre plusieurs acteurs: l'État, l'ordre professionnel,

5. C'est-à-dire l'enseignant universitaire qui propose la création d'un diplôme.

l'univers de la formation. Dans tous ces cas de figure apparaît un angle mort, celui de l'univers professionnel, du monde des employeurs et des organisations. Tout se passe comme si ce point de vue n'était que peu pris en compte dans la définition des référentiels de compétences. Ce constat est pour le moins surprenant dans la mesure où l'intention de départ de ces réformes était d'améliorer la relation formation/emploi. À cela, nous percevons deux compréhensions. Premièrement, les modalités de division du travail utilisées par les organisations ne sont pas toujours convergentes avec l'évolution des formations. D'un côté, on crée des échelons intermédiaires (Perriard et Castelli-Dransart, 2012) pour limiter le recours à des travailleurs sociaux (de niveau III en France ou issus des hautes écoles en Suisse) et de l'autre, en lien avec le processus de Bologne en Europe, on cherche à augmenter le niveau des qualifications des professions sociales. Cela renvoie à la tension et au décalage qui se développent entre les compétences comme définies dans les référentiels de compétences et les compétences spécifiques mobilisées dans tel ou tel cadre organisationnel. Les premières, en raison de leur aspect généraliste et unitaire, ne peuvent correspondre à la diversité des situations de travail rencontrées. Deuxièmement, c'est la tension entre professions et métiers qu'il faut détecter et examiner. Pour reprendre un débat ancien, la compétence ne se substitue pas à la qualification ; elle vient en donner une autre définition. Ce décalage est inhérent à l'opération même de référentialisation : « Il s'agit de pouvoir construire des prototypes d'actions, de situations, d'acteurs, en lieu et place de l'infinie diversité des contextes, des sujets et des opérations réelles, avec toute la difficulté de la délimitation d'un espace de qualification » (Astier, 2011, p. 128).

Si les référentiels de compétences ne visent pas tant à améliorer la relation formation/emploi, peut-on dire que leur développement constitue une nouvelle forme de « normalisation du travail social », comme cela avait pu être posé en France dans les années 1970 (*Esprit*, 1972)? Plus exactement s'agit-il d'une normalisation des professions sociales? En effet, le mouvement que nous avons décrit pour les formations sociales ne se limite pas à elles. Il affecte aussi les activités de travail : « Ces tentatives de "refondation partielle" auxquelles nous assistons et qui mettent de l'ordre dans le travail par la promotion de guides de "bonnes pratiques" s'observent aujourd'hui, aussi bien dans le champ de l'industrie que dans celui des services » (Balas, 2011, p. 223). En effet, on peut se demander si le développement des référentiels de bonnes pratiques, des protocoles, etc. ne participent pas aussi de cette même logique. Ce cadre général va se préciser à travers de nouvelles doctrines et formes de pensée comme le managérialisme entendu comme une « idéologie qui veut étendre les principes de la gestion à toutes les sphères de la vie sociale et humaine. Le managérialisme prône la gestion rationnelle des entreprises et l'imitation de leurs pratiques dans tous les domaines de la vie sociale et privée » (Rouleau, 2007, p. 247).

En plus, si la pratique du travail social devient basée sur les compétences, cela augmente la probabilité pour la formation à être définie et contrôlée par les employeurs et par les intérêts de l'État. La philosophie de pensée, les politiques d'orientations pédagogiques et les normes d'enseignement et de pratique risquent d'être déterminées aussi par les employeurs, les organismes régulateurs et l'État, non par les professionnels, les chercheurs ou les formateurs eux-mêmes.

Selon Joannert, Barrette, Boufrah, et Masciotra (2005), la construction d'une compétence repose, entre autres, sur le dialogue constructif entre des ressources de natures diverses appartenant à des domaines différents. L'échange interdisciplinaire favorise le dialogue des savoirs et des méthodes disciplinaires autour d'un même objet. L'interdisciplinarité est donc au cœur d'une approche curriculaire conçue selon une logique de compétences et d'une pratique réflexive visant l'acquisition de ces compétences. L'interdisciplinarité peut être définie comme l'art de faire travailler ensemble des personnes issues de diverses disciplines scientifiques. L'intérêt est de parvenir à un but commun en confrontant des approches différentes d'un même problème. L'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs personnes de disciplines diverses, des spécialités différentes. Même si l'interdisciplinarité permet de mieux appréhender un sujet dans sa « réalité globale », elle comporte le risque de l'approximation conceptuelle, de la confusion des concepts voire de l'illusion de l'embrassement de tous les savoirs (Morin, 1994). Malgré cela, l'interdisciplinarité serait une façon d'acquérir des compétences, d'alimenter la pratique réflexive, et de se questionner sur les pratiques et les formations sociales.

Cependant, cette hypothèse de la normalisation doit être affinée, car le parallèle entre les années 1970 et aujourd'hui vaut pour la normalisation, mais il s'inscrit dans deux contextes idéologiques profondément différents.

L'intention de départ de cet ouvrage collectif était d'analyser en quoi les pratiques de formation en travail social sont « impactées » et comment elles se positionnent par rapport aux transformations des professionnalisations du secteur social. Dans cet ouvrage, la professionnalisation est perçue comme un processus qui vise la reconnaissance d'un statut professionnel pour l'ensemble des personnes qui exercent une profession caractérisée par des fonctions spécifiques, et qui s'engagent dans une réflexion individuelle et collective. Ajoutons que le rôle principal d'un professionnel est de résoudre des problèmes complexes ce qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation et à la créativité (Boutin, 2012). Le professionnel est responsable et imputable de ses actes professionnels et doit faire preuve d'autonomie, de rigueur et d'un sens de l'éthique.

Pour les différents auteurs, la présence des référentiels de compétences est acquise, ce qui ne veut pas dire acceptée. En effet il s'agit d'une tendance lourde dans l'ensemble des disciplines professionnelles et tout laisse croire qu'elle va se poursuivre, voire s'intensifier dans les prochaines années. Comme le disait Carine Dierckx dans son chapitre, les référentiels de compétences canalisent des tensions et donnent des points de repère, des logiques de sens au travail social. Elle ajoute qu'ils sont les symptômes d'un malaise plus profond, au cœur de la modernité, concernant la montée en puissance de la raison instrumentale et managériale. Les débats ont mis en lumière un malaise très grand au sein du secteur, face à ce qui apparaît comme une rationalisation de type économique, imposée ou largement encouragée par les politiques publiques, d'inspiration néolibérale, tant dans les pratiques que dans les formations. Cette analyse est cependant à affiner et à contextualiser, comme on l'a vu, car selon les contextes nationaux et

organisationnels, selon aussi les acteurs qui les portent et leur position dans le champ, le statut des référentiels de compétences, et les usages qui en sont faits peuvent être variables. Tous ne s'inscrivent pas de la même manière dans ce modèle technocratique : d'autres affiliations restent présentes, qui sont, elles aussi, à interroger. Les uns et les autres peuvent y voir différents avantages ou risques : un dangereux glissement vers une technicisation de la profession et un effritement de la pensée critique ; un levier d'amélioration des pratiques et un gage de qualité des services au bénéfice des usagers et de la société en général.

Cela amène alors le débat sur la question des usages par les différents acteurs concernés. Cette arrivée des référentiels de compétences dans les formations en travail social peut être utile si elle reste circonscrite à la description de certaines activités des professionnels. Le problème surgit quand on passe de la description à la prescription. Ces instruments au service de l'activité deviennent problématiques s'ils polarisent l'attention sur le faire, sur les activités, au détriment d'une réflexion plus essentielle sur les buts et le sens de l'action. L'enjeu n'est donc pas tant dans l'existence que dans l'usage qui peut en être fait.

La formation axée sur les compétences se distingue donc de la formation basée sur le contenu. Elle ne doit pas pour autant s'y opposer. Il est alors nécessaire d'explicitier à la fois les prérequis disciplinaires, éthiques et méthodologiques nécessaires et d'établir le modèle logique sous-jacent au processus d'apprentissage par lequel l'exposition à un corpus de connaissances et d'expériences se transpose en interventions professionnelles adéquates.

En amont même de la traduction pédagogique, nous avons aussi insisté sur les risques de la polysémie et de la pensée unique qui pourraient produire une nouvelle vulgate pédagogique. Les disciplines et les auteurs mobilisés par les uns et les autres constituent autant de ressources pour mieux articuler pratique réflexive et usage des référentiels de compétences.

RÉFÉRENCES

- › **Astier, P.** (2011). « Du mode d'existence des référentiels », *Recherche et formation*, n° 67, p. 125-132.
- › **Balas, S.** (2011). « Kinésithérapeute, un métier de référence », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 2, n° 12, p. 223-238.
- › **Boutin, G.** (2012). *La guerre des écoles : entre transmission et construction des connaissances*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- › **Carignan, L.** (2011). « Les référentiels de compétences sont-ils un outil pour les organismes régulateurs et une commande pour les milieux de formation ? », *Revue canadienne de service social*, vol. 28, n° 2, p. 287-294.
- › **Champy, F.** (2011). « Pourquoi il faut défendre l'autonomie professionnelle, et comment », dans B. Mas, F. Pierru, N. Smolski et R. Torrielli (dir.), *L'hôpital en réanimation*, Paris, Éditions du Croquant, coll. « Savoir/Agir », p. 259-268.

- › **Demailly, L.** (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- › **Esprit** (1972). Dossier « Normalisation et contrôle social. Pourquoi le travail social? », n^{os} 4-5, avril-mai.
- › **Freidson, E.** (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago: The University of Chicago Press.
- › **Herreros, G.** (2012). *La violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer pour des organisations réflexives*, Toulouse, Éditions Érès.
- › **Joannert, P., J. Barrette, S. Boufrahi et D. Masciotra** (2005). *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité, conditions essentielles au développement des programmes d'études*, rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Observatoire des réformes en éducation (ORE) et Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).
- › **Maroy, C. et B. Cattonar** (2002). « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique », *Cahier de recherche du GIRSEF*, n^o 18, septembre.
- › **Morin, E.** (1994). « Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, n^o 2.
- › **Perriard, V. et D. A. Castelli-Dransart** (2012). « Développement de la nouvelle profession d'assistant socio-éducatif. État des lieux et enjeux pour les institutions dans les domaines du handicap, de l'enfance et des personnes âgées », *Actualités sociales: la revue spécialisée du travail social*, n^o 41, novembre-décembre, p. 3-4.
- › **Perron, J.** (2009). *De la motivation à l'idéal professionnel: une voie éthique d'ordre autorégulateur d'accomplissement d'un projet de vie professionnelle en massothérapie*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- › **Rorty, R.** (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Paris, Albin Michel, p. 17.
- › **Rouleau, L.** (2007). *Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- › **Vacher, Y.** (2011). « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir », *Recherche et formation*, n^o 66, p. 65-78.

POSTFACE

Richard Wittorski, professeur émérite des universités en formation des adultes –
Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

À la première lecture du titre de l'ouvrage coordonné par Louise Carignan et Marc Fourdrignier, *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, le lecteur aurait pu ressentir un certain étonnement du fait de l'association de deux vocables renvoyant à des logiques *a priori* différentes : « pratiques réflexives » et « référentiels de compétences ». En effet, les référentiels ont pour leur part tendance à stabiliser, de façon plus ou moins provisoire, les contenus qui y figurent reposant sur l'hypothèse d'une stabilité de la prescription et d'une relation forte entre cette prescription et la réalité de l'activité déployée de façon singulière par chacun des professionnels en situation. La réflexivité, au contraire, est associée à l'idée d'une mise en questionnement systématique de l'activité, souvent à des fins de développement d'une adaptabilité plus grande des individus aux situations supposées changeantes qu'ils rencontrent tout au long de leur vie professionnelle. Dès lors, en première analyse, le lecteur aurait pu être enclin à considérer que réflexivité et référentiel ne font pas « bon ménage ». Si nous ajoutons le troisième terme du titre, *formations sociales*, l'exercice aurait pu être perçu comme plus inquiétant encore par les lecteurs de l'ouvrage dès lors qu'ils sont par ailleurs professionnels du social : de quoi parle cet ouvrage ? S'agit-il de référentialiser ce qui ne peut l'être, à savoir la rencontre dans l'ici et maintenant entre un travailleur social et une personne portant une histoire singulière ? Ou s'agit-il de plaider pour une articulation vertueuse entre référentialisation de l'activité et réflexivité ?... Celle-ci peut-elle même exister ?

À l'issue de la lecture de l'ouvrage, les raisons du choix du titre deviennent évidentes : comme le disent les coordonnateurs dans leur introduction, la question posée et donc l'intention poursuivie est de mieux comprendre « comment concilier l'écart entre un rapport instrumentaliste à la pratique professionnelle centrée sur l'acquisition des compétences du référentiel et un rapport réflexif centré sur la capacité d'analyser et d'autocritiquer sa pratique sociale et les politiques en jeu ».

L'une des voies envisagée ici par le collectif d'auteurs, de manière à concilier/ articuler référentialisation et réflexivité, est de considérer le référentiel de compétences non pas comme un outil prescriptif mais davantage comme un guide d'orientation et une occasion de discussion collective sur le travail, et, en amont, son élaboration peut donc être le moyen de construire de nouveaux savoirs professionnels par la formalisation de l'activité actuelle avec les professionnels concernés. Dans ce cas, le référentiel peut jouer pleinement le rôle d'un outil permettant l'élaboration de repères professionnels communs et le support du développement d'une réflexion à propos du travail.

Cet ouvrage ouvre ainsi de nombreuses perspectives sur des questions d'actualité sociale et scientifique de tout premier plan :

- › il montre, à l'aide de comparaisons internationales (Québec, Suisse, France), la façon dont les réformes de la formation en travail social sont sous l'effet direct de nouvelles normes de rationalisation de l'activité et de la formation à ces activités;
- › ces nouvelles normes de rationalisation sont fortement articulées à l'apparition d'un nouveau management public dans les différents pays concernés, introduisant une gestion de l'activité et des emplois par les compétences avec le retour en force de la référentialisation. Ce retour est probablement historiquement lié au besoin par les organisations de reprendre en main la prescription du travail dans des contextes socioéconomiques devenus plus perturbés et exigeant des employeurs et des salariés une évolution rapide des contours des activités. Finalement, ce serait donc moins dans un contexte de stabilité que la référentialisation reviendrait au devant de la scène mais bien plus dans un contexte marqué par l'incertitude et le changement permanent... dans l'intention précisément de « figer » des repères qui manquent;
- › de façon liée, le constat d'injonctions paradoxales que nous observons dans bien des milieux d'activité à vouloir dans le même temps stabiliser, par le biais des référentiels, la prescription du travail en lien avec de nouvelles normes évaluatives et requérir, dans le même mouvement une adaptabilité plus forte des personnes via l'injonction à la réflexivité, à l'image du titre du chapitre 2, *La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences?*

Ces analyses sont d'une portée bien plus large et concernent également, au-delà du seul champ du travail social, un grand nombre de secteurs d'activité dans lesquels on constate que les réformes de la formation initiale professionnelle aux métiers de ces secteurs sont sous l'effet d'une nouvelle façon de voir et de penser la contribution des professionnels : vers un décloisonnement de l'activité et le développement de collaborations interprofessionnelles, vers la recherche d'une efficacité globale plus grande de l'activité en lien avec l'apparition de nouvelles normes évaluatives... Ainsi, dans le champ de l'enseignement mais aussi des soins infirmiers, par exemple, des réformes récentes de la formation initiale à ces métiers relèvent globalement de la même logique et s'accompagnent d'une autre façon de voir les métiers concernés : une tentative d'élargissement du travail enseignant notamment dans le secondaire au-delà de la seule réalisation du service de cours hebdomadaire (développer des projets dans et à l'extérieur des établissements, assurer des suivis individualisés...), une tentative de réorganisation de l'activité des soignants dans des structures hospitalières préoccupées par de nouvelles normes économiques.

On le voit, il s'agit probablement là d'un mouvement d'ensemble qui signe une intention sociale de professionnalisation conjointe de la formation, des individus et des activités au sens non pas tant de la recherche (de la part des institutions) de la

définition de contours stables pour les activités auxquelles former les individus, avec le souhait de favoriser la constitution de collectifs professionnels dotés de repères communs (cela correspondant au sens « classique » du mot *professionnalisation* en sociologie des professions) mais bien ici au sens de la recherche d'une efficacité plus grande de l'acte de travail et de formation visant au final une efficacité plus grande de la contribution des personnes au travail (cela correspond probablement à un sens plus « moderne » du vocable *professionnalisation*). Dans le champ de la formation, c'est probablement ainsi qu'il faut comprendre cet intérêt plus grand pour la mise en activité directe des personnes en formation sous-tendue par l'hypothèse qu'il n'est d'apprentissage plus efficace que celui appris dans le même espace-temps que celui de sa production. Cela explique probablement le retour en force des logiques de formation sur le tas (c'est-à-dire à l'occasion du travail) auquel nous assistons dans bien des économies de formation dites par ailleurs professionnalisantes. Dans le champ du travail, cela est cohérent avec un paradigme privilégiant autonomie au travail et responsabilité dans un contexte où les cadres, tels qu'ils sont définis par les institutions, sont réaffirmés avec plus de force.

Que ce soit dans le champ du travail ou dans celui de la formation, c'est là toute l'ambivalence des discours sociaux sur la professionnalisation qui renvoie à un débat vif entre logique des groupes professionnels et logique des institutions qui, nous le voyons, en utilisant le même vocable, ne poursuivent pas en réalité les mêmes intentions.

Au final, comme bien souvent constaté dans les pratiques sociales de travail et de formation, la fonction réelle assurée par un dispositif dépend d'abord de l'initiateur dudit dispositif : identifier ainsi qui conçoit par exemple le référentiel (une institution versus des représentants des professionnels) explique grandement les intentions poursuivies (entre normalisation de l'activité à l'initiative des institutions contre élaboration de repères professionnels communs à l'initiative des professionnels eux-mêmes) ainsi que les fonctions réelles remplies ensuite par l'outil mis en œuvre et, par voie de conséquence, le sens qui est donné au vocable *professionnalisation* utilisé pour communiquer à propos de ce dispositif.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Louise Carignan, Ph. D., t.s., est professeure agrégée au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle enseigne la méthodologie de l'intervention sociale individuelle. Elle encadre les stages des étudiants des premier et deuxième cycles et offre de la formation aux superviseurs de stage. À travers ses nombreuses années de pratique auprès des jeunes en centres jeunesse ainsi que ses travaux de recherche quantitatifs et qualitatifs, elle a développé une expertise dans le domaine de la maltraitance, des liens parents-enfants et de la planification permanente. De plus, elle a collaboré à la rédaction d'ouvrages sur l'intervention et la maltraitance. Actuellement, elle assume la direction à l'Unité d'enseignement en travail social à l'Université du Québec et elle est évaluatrice à la Commission de l'agrément des programmes en travail social à l'Association canadienne pour la formation en travail social.

louise_carignan@uqac.ca

Carine Dierckx est philosophe et travailleuse sociale de formation. Elle a enseigné pendant 20 ans dans diverses écoles de travail social en Belgique où elle a donné des cours de philosophie, d'éthique, d'anthropologie, et a encadré les étudiants dans leur formation pratique. Elle a également été conseillère pédagogique à l'Institut de formation en sciences de l'éducation (FOPA), dans une formation d'adultes en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain. Elle est aujourd'hui chargée de cours à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal et doctorante en philosophie pratique à l'Université de Sherbrooke. Elle a été membre du Comité scientifique de l'Association internationale pour la formation recherche et l'intervention sociale depuis sa fondation jusqu'en 2012. Elle a publié divers articles dans des revues de travail social et de sciences humaines. Elle s'intéresse aux enjeux éthiques, épistémologiques et politiques du travail social, à la réflexivité des pratiques et à l'identité professionnelle.

dierckx.carine@uqam.ca

Marc Fourdrignier est sociologue et maître de conférences au CEREP (Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Il s'intéresse de longue date à l'action sociale et à la formation des intervenants sociaux tant dans les instituts spécialisés que dans les universités françaises. Il travaille actuellement sur les transformations des professionnalisations dans le champ sanitaire et social (travailleurs sociaux et infirmiers, intervenants sociaux formés à l'université). Il s'intéresse également aux questions liées aux territoires. Il a

publié de nombreux ouvrages et articles sur l'alternance et la professionnalisation dans le champ social, dont *L'accueil des stagiaires dans le secteur social* (Éditions actualités sociales hebdomadaires, 2010) et « Logiques territoriales et professionnalisation dans le champ du travail social » (*Nouvelles pratiques sociales*, vol. 26, n° 1, automne 2013).

marc.fourdrignier@univ-reims.fr et <<http://marc-fourdrignier.fr/>>

Marc Jean, Ph. D., est professeur titulaire en éthique professionnelle et organisationnelle à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1991. Il intervient à l'intérieur de divers programmes en éthique. Il est actuellement directeur du Département des sciences humaines. Il agit comme consultant au Québec et en France. Il s'intéresse particulièrement aux recherches qui se structurent à l'intérieur des pratiques professionnelles et organisationnelles porteuses d'enjeux éthiques. Il est préoccupé des acteurs aux prises avec de telles problématiques et aux changements que ces derniers sont soucieux d'opérer. Avec une collègue, Jacqueline Dionne-Proulx, il a publié *Pour une dynamique éthique au sein des organisations* (TELUQ, 2007).

marc_jean@uqac.ca

Joëlle Libois est docteure en sciences de l'éducation, elle est directrice de la Haute École de travail social de Genève (HES-SO). Elle a suivi une formation initiale en travail social puis s'est spécialisée en analyse du travail. Son expérience professionnelle dans les champs de l'animation socioculturelle et de l'éducation sociale l'ont amenée à s'intéresser aux dimensions relationnelles et affectives, à la présence à autrui comme fondements de l'activité en travail social. Ses dernières publications concernent les pratiques professionnelles de l'action sociale et la formation en travail social. Parmi ses publications récentes : *La part sensible de l'acte* (Éditions IES, à paraître) ; *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe* (L'Harmattan, 2011) ; *Travailler en réseau. Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance* (Éditions IES, réédition enrichie en 2010) ; « L'intelligibilité des savoirs d'action comme axes de recherche et de formation de niveau tertiaire » (*Les politiques sociales*, 2010) ; *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation* (Éditions IES, 2007).

joelle.libois@hesge.ch

Jocelyn Lindsay a enseigné pendant 35 ans à l'École de service social de l'Université Laval, dont il est professeur émérite. Outre l'intervention sociale auprès des groupes, les réalités masculines et la violence familiale sont les sujets dont traitent principalement ses travaux.

Yvette Molina est responsable de formation à l'Institut de formation sociale des Yvelines (IFSY) à Versailles, et doctorante en sociologie à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS)/Centre Maurice Halbwachs (CMH)/PRO à Paris. Ses travaux de recherche

portent sur les professionnalisations du travail social et de l'intervention sociale mobilisant la sociologie des professions, des groupes professionnels et du travail. Il a récemment publié, avec H. Nogues et M. Rouzeau, *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires* (Presses de l'École des hautes études en santé publique, 2011).

yvette.molina@ehess.fr et ymolina@yvelines.fr

Françoise Tschopp est professeure à la retraite de la Haute École de travail social de Genève (HES-SO), et ancienne responsable de son centre de formation continue. Après une formation initiale en travail social et une pratique dans le champ de l'éducation spécialisée, elle a obtenu un master en sciences de l'éducation. Sa connaissance du travail social et de la formation, son expérience des transformations des métiers du social, des structures institutionnelles et du champ de la formation l'amènent à intervenir comme superviseuse dans de multiples contextes institutionnels. À l'écoute de l'évolution des problématiques sociales, du rôle du travail social et de la place des acteurs, elle s'intéresse aux mouvements et aux tensions qui animent une équipe, tant sur le plan individuel que collectif. Elle a publié des articles sur l'évolution de la formation continue et du champ professionnel. Elle est membre du bureau de l'AIFRIS et est présidente de l'ASFRIS. Elle assume aussi la présidence de l'ASTURAL, association qui encadre des structures éducatives et pédagothérapeutiques pour enfants et adolescents.

francoise.tschopp@hesge.ch

Daniel Turcotte, Ph. D., t.s., est professeur titulaire à l'École de service social de l'Université Laval, à Québec (Canada). Il enseigne l'intervention auprès des groupes et les méthodes de recherche qualitative. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'évaluation de programmes dans le domaine de la protection de l'enfance. Il a collaboré à la rédaction d'ouvrages sur les méthodes d'intervention et les méthodes de recherche en service social et publié de nombreux articles scientifiques et rapports de recherche portant notamment sur les services à l'enfance au Québec.

daniel.turcotte@svs.ulaval

Patricia Vallet, docteure en psychanalyse, est formatrice en travail social au sein de l'Institut régional du travail social de Montpellier, sur les filières éducateurs spécialisés et assistant(e)s de service social, et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre. Ses recherches portent sur l'analyse des pratiques, les enjeux psychiques de la formation, l'éthique du formateur et son désir d'emprise.

bouloumagalma2@yahoo.fr

Richard Wittorski est professeur émérite des universités en formation des adultes au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), à Paris. Ses travaux portent sur les rapports entre travail et formation et la professionnalisation. Il a publié plusieurs ouvrages à ce sujet dont *Analyse du travail et production de compétences*, *Formation, travail et professionnalisation* et *Professionnalisation et développement professionnel*.

PRATIQUES RÉFLEXIVES ET RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES DANS LES FORMATIONS SOCIALES

À l'heure où les référentiels de compétences prennent de plus en plus de place dans la formation et dans la pratique en travail social, cet ouvrage explore les tensions et les liens existants, latents ou cachés entre pratiques réflexives et référentiels de compétences. Comment utiliser un référentiel de compétences générique pour tous les étudiants tout en offrant un accompagnement individualisé à chaque stagiaire dans le cadre d'une pratique réflexive? Autrement dit, les référentiels de compétences empêchent-ils, par le cadre normé qu'ils introduisent, d'engager une réelle pratique réflexive?

Prenant appui sur trois pays de l'espace francophone (Québec, Suisse, France), les auteurs étudient, dans un premier temps, l'incidence des référentiels de compétences sur la pratique réflexive en mettant en lumière leur difficile cohabitation sur les plans idéologique, épistémologique et pédagogique. Dans un deuxième temps, ils examinent la place des référentiels de compétences et les conséquences de leur mise en œuvre dans différents contextes de la pratique, dans la formation et dans la professionnalisation du travail social.

Au-delà des référentiels de compétences, c'est aussi, plus largement, les transformations que subissent les pratiques en lien avec la professionnalisation du travail social qui intéressent les auteurs. L'ouvrage interpellera ainsi tous ceux qui sont touchés par les défis actuels qui doivent être relevés dans le domaine du travail social, que ce soit les chercheurs, les formateurs, les intervenants ou les étudiants.

Louise Carignan, Ph. D., T.S., est professeure agrégée au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle encadre les stages des étudiants des premier et deuxième cycles et offre de la formation aux superviseuses de stage. Actuellement, elle assume la direction à l'Unité d'enseignement en travail social à l'UQAC et elle est évaluatrice à la Commission de l'agrément des programmes en travail social à l'Association canadienne pour la formation en travail social.

Marc Fourdrignier est sociologue et maître de conférences au Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations (CEREP) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Il s'intéresse à l'action sociale et à la formation des intervenants sociaux tant dans les instituts spécialisés que dans les universités françaises. Il travaille actuellement sur les transformations des professionnalisations dans le champ sanitaire et social (intervenants sociaux, infirmiers, cadres de la santé).

Avec la collaboration de Louise Carignan, Carine Dierckx, Marc Fourdrignier, Marc Jean, Joëlle Libois, Yvette Molina, Françoise Tschopp, Daniel Turcotte et Patricia Vallet.

PUQ.CA



ISBN 978-2-7605-3875-7