

## **Axe 1 : Quels référentiels pour quelles pratiques ?**

### TITRE DE LA COMMUNICATION

#### **Les référentiels sous la loupe des formateurs et des professionnels**

Claudia della Croce et Nicole Richard

Professeures, Haute école de Travail social et de la santé du canton de Vaud – éesp

[cdellacroce@eesp.ch](mailto:cdellacroce@eesp.ch)

[nrichard@eesp.ch](mailto:nrichard@eesp.ch)

#### **Résumé**

En tant qu'enseignantes dans une Haute école de Travail social formant des travailleurs sociaux insérés dans les champs professionnels de l'animation socioculturelle, de l'éducation sociale et du service social, nous sommes particulièrement intéressées à observer si et comment des liens perdurent entre la formation théorique dispensée dans nos écoles et les pratiques professionnelles ultérieures. Nous avons mené deux recherches qui nous permettent de faire ressortir des éléments en lien avec ce thème. Cette communication se décline en deux parties issues de deux recherches : le premier axe traite des référentiels sous la loupe des professionnels, le second axe traite des référentiels sous la loupe des formateurs.

**La première recherche** porte sur les pratiques significatives en animation socioculturelle et leur analyse, pour tenter d'en dégager des lignes de force ou des constantes. Cette recherche analyse des pratiques à partir d'espaces culturels différenciés (Suisse romande et Liban) et tente de dégager les transversalités et les spécificités entre les pratiques des deux pays. La méthodologie choisie est issue du champ de l'analyse de l'activité et consiste pour l'essentiel à filmer des pratiques et à recueillir l'analyse des professionnels eux-mêmes sur leurs actions, selon la méthode de l'auto-confrontation croisée, par binômes de professionnels. Pour cette communication, nous traiterons une partie du matériel permettant de mettre en évidence les articulations entre pratiques et référentiels.

**La deuxième recherche** s'appuie sur l'analyse des interactions langagières en situations de travail, à partir d'observations et d'enregistrements de quatre séances de bilan de stage réalisés dans un lieu de formation pratique, comprenant une validation du stage en séance tripartite incluant un responsable de suivi de formation pratique, un étudiant et un référent école. Les entretiens effectués font apparaître des pratiques hétérogènes dans l'interprétation du dispositif de formation basé sur un référentiel de compétences.

## **Les référentiels sous la loupe des professionnels**

### **1. Introduction**

La première partie de ce texte aborde le problème du lien entre les référentiels et l'intervention. La question traitée ici est la suivante : les professionnels repèrent-ils les référentiels qui guident leurs interventions ? si oui comment ? si non, que disent-ils de leurs agirs qui nous permette de supposer qu'ils utilisent tel ou tel référentiel dans l'action ?

Premièrement, pour pouvoir répondre à cette question, il faut savoir ce qu'on entend par référentiel. Un référentiel est souvent traité comme séparé de l'action. Dans notre conception, le référentiel n'est pas coupé de l'action, mais fait partie intrinsèquement de celle-ci.

Deuxièmement, nous partons du fait que même sans le savoir, les professionnels utilisent des référentiels. Ce qui nous intéresse ici, c'est de dégager comment ils repèrent les référentiels qu'ils utilisent et ce qu'ils peuvent en dire, notamment sur la manière dont ils agissent dans leurs actions.

Troisièmement, il nous semble important, en tant qu'enseignantes, de nous intéresser aux référentiels, cela devrait nous permettre d'accroître nos connaissances sur la manière dont il faudrait former les travailleurs sociaux.

Cette question est traitée à partir d'une recherche<sup>1</sup> portant sur les pratiques significatives en animation socioculturelle en Suisse romande et au Liban, en procédant, dans un premier temps, à leur analyse, pour tenter d'en dégager des lignes de force ou des constantes. En montrant la diversité des activités analysées, nous pouvons repérer la complexité des pratiques professionnelles dans les champs multiples où s'exerce l'animation socioculturelle. Pour cette recherche, nous avons travaillé avec nos collègues libanaises de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth afin d'observer, dans un deuxième temps, les similitudes repérées entre nos deux pays, quant aux pratiques en animation socioculturelle. L'objectif principal de cette recherche porte donc sur la visibilité des pratiques significatives en animation socioculturelle et l'analyse comparée de ces pratiques dans deux espaces culturels différents. A partir de ces espaces, nous tenterons de dégager les transversalités et les spécificités entre leurs pratiques et les nôtres. La méthodologie choisie est issue du champ de l'analyse de l'activité et consiste

---

<sup>1</sup> della Croce C., Libois J., Dubath M., Les pratiques significatives en animation socioculturelle : regards croisés en suisse romande et au Liban, à publier.

pour l'essentiel à filmer des pratiques et à recueillir l'analyse des professionnels eux-mêmes sur leurs actions, selon la méthode de l'autoconfrontation croisée, par binômes de professionnels. A partir des résultats de la recherche, nous tentons également de mettre en évidence des articulations entre pratiques et référentiels.

## **2. Qu'est-ce qu'un référentiel ?**

Dans un premier temps, nous allons tenter de définir ce que référentiel signifie, puis nous essayerons de mettre en évidence de quelle manière les référentiels interviennent dans l'action, à partir des propos des professionnels, ainsi que la place que prennent ces référentiels dans l'activité. Un référentiel est composé d'idées et de règles d'action. Les idées renvoient à des théories, c'est-à-dire à des concepts. Elles proviennent aussi de l'expérience, ce sont aussi des valeurs et elles sont également constituées par des idéaux professionnels tels que les référentiels métiers par exemple. Les règles d'action sont des prescriptions provenant notamment des méthodologies enseignées en formation ou des méthodologies construites dans les pratiques professionnelles, mais ces règles d'actions sont également reliées à l'expérience. Comment les idées, notamment les théories interviennent-elles dans l'action ? Nous ne sommes pas très au clair sur cette question, mais le réel intérêt réside sans doute dans l'efficacité de la théorie dans l'intervention et « ce qui garantit l'efficacité théorique ou la valeur d'un concept, c'est sa fonction d'opérateur » (Canguilhem, 1983, p. 360). En d'autres termes, la valeur d'une idée est contenue dans sa capacité d'avoir un impact sur l'entièreté de l'action, c'est-à-dire la manière de penser et la manière d'agir.

## **3. Comment un référentiel intervient-il dans l'action ?**

Un référentiel intervient dans l'action en permettant de construire des problèmes de telle manière qu'il sera possible d'agir sur eux. Déterminer un problème, c'est d'abord adopter un point de vue, une position. Cela ramène au sens, sans lequel il n'y a pas de connaissance, pas de choix, pas d'orientation, pas d'engagement, pas d'organisation, et donc pas d'action. Ce qui nous préoccupe ici c'est quelles sont les idées qui s'activent dans l'action ? A notre sens, il n'existe pas de dichotomie entre ce que l'on a dans la tête (théorie et règles) et ce que l'on a dans le corps (pratique, sensation, intuition). Les référentiels font intégralement partie de la construction des problèmes, problèmes qui vont appeler des actions ou des interventions en

vue de leur résolution. La construction de l'objet de l'intervention se construit dans un va et vient constant entre la théorie qui détermine le problème qui détermine l'agir et l'agir qui déclenche la réflexion quant à la théorie ou au référentiel utilisé dans l'action. Il n'y a donc pas de coupure entre référentiel et action.

Dans certaines situations analysées, nous constatons que les manières de faire ne se réfèrent pas d'abord à des théories, mais à des expériences réalisées, à des valeurs, à des idées qui s'expriment dans l'action. Il semblerait que les usagers déterminent peut-être davantage les manières d'agir que les références théoriques. Dans l'action, on assiste à un espèce d'accordage ou d'ajustement aux personnes avec qui on travaille, une manière de procéder par « essai-erreur », pour vérifier comment cela réagit : « *faire confiance dans ce qui se passe, on n'est pas sûr tout le temps et on essaie un peu tout quoi*<sup>2</sup> » ou encore lorsqu'on sollicite la manière de travailler dans un atelier avec des personnes âgées : « *c'est difficile de réfléchir à chaud je trouve, il faudrait juste un peu de recul* ».

Quel est le lien entre un référentiel et l'intervention en général ? La plupart du temps, les professionnels disent qu'ils ne savent pas s'ils utilisent les référentiels ou comment ces derniers interviennent dans leurs actions. En regardant les images d'une séquence filmée, une professionnelle se souvient : « *A l'école, on a eu un psychologue dans le cadre de la dynamique de groupe et il disait souvent qu'on ne prend pas le temps de clôturer (finir la séance) dans un groupe* », c'est son regard sur les images de son activité qui lui permet de ramener à la conscience une approche théorique reçue durant la formation. En faisant des autoconfrontations, les professionnels peuvent retrouver ces référentiels en étant confrontés aux images de leurs actions : « *Bon, je ne suis pas toujours conscient de ce que je fais, en le voyant je me rends compte que, finalement, c'est assez intégré, j'ai mon fil rouge dans la tête* » dit un animateur. Le fil rouge signifie sans doute ici un ensemble d'éléments qui constituent des repères stables ayant une permanence permettant de traverser des situations mouvantes, diversifiées et complexes. La fonction principale d'un référentiel est peut-être contenue dans la possibilité de garantir cette permanence de l'action. Pas besoin d'être toujours conscient pour qu'ils fonctionnent, ils fonctionnent même si nous n'en avons pas vraiment conscience.

---

<sup>2</sup> Toutes les phrases en italique sont des citations des professionnels-elles participant à la recherche, tirées des autoconfrontations simples, croisées ou collective effectuées durant la recherche entre avril 2007 et mars 2009.

#### 4. Bricolage et habiletés

Un référentiel ne peut qu'être le résultat d'un bricolage puisqu'il emprunte des éléments disparates pour construire un fil rouge dans l'action, ou des éléments grâce auxquels on pourra se référer, comme à un modèle. La modélisation est une construction complexe ou une « reconstruction à partir de théories, mais aussi de matériaux subtils comme l'expérience, les valeurs et tout ce qu'on désigne par le terme d'autoréférence »(de Jonckheere, 1997, p.3). Lorsque l'on tente de modéliser, on essaie donc de « rendre compte des phénomènes complexes parce qu'aléatoires, irréguliers, imprévisibles »(de Jonckheere, 1997, p.3). Il s'agit donc d'un exercice qui consiste à exercer sa capacité à s'ajuster au plus près de la réalité pour se créer des repères qui nous permette d'abord de comprendre et ensuite d'agir. Un modèle est quelque chose que l'on peut imiter sachant toutefois que cette imitation débouchera toujours sur une reconstruction personnelle qui prend en compte un certain nombre d'éléments complexes liés au parcours, à l'histoire, aux connaissances et aux valeurs de l'imitateur. Le modèle préexisterait à l'objet de l'action ou constituerait un instrument d'intelligibilité comprenant des représentations opératoires facilitant l'agir ; le modèle servirait donc à expliquer, à interpréter, à comprendre ou à opérer. Mais tout comme la carte n'est pas le territoire, le modèle n'est pas l'action.

En revoyant son action, un animateur repère ce qui le guide dans sa manière de travailler : *« Là je suis vraiment, je me sens dans l'animation, c'est-à-dire en fait je pars du besoin de la population, j'essaie de repérer les demandes, je fais émerger la demande, à partir de cette demande, je reconstruis si c'est bien ça, tu vois je valide dans le groupe en disant - c'est bien ça qu'on a entendu ? - , et à partir de là, on monte un projet »*. L'animateur qui s'exprime ici a défini les étapes essentielles de la méthodologie de projet, référentiel comprenant à la fois des éléments théoriques permettant de comprendre ce qu'est une demande et des règles d'action permettant de faire émerger la demande et de la traiter ; mais sans jamais se référer au terme méthodologie de projet. Celle-ci semble incorporée dans son action, donc en fait plus qu'intégrée puisqu'il n'a plus besoin d'y faire référence en tant que telle, mais qu'il la pratique en arrivant à la redonner en mots lorsqu'il se voit agir. On peut donc penser que le professionnel fait référence à un savoir qui le guide, mais qu'il le fait de manière tellement rapide qu'il ne s'en rend pas compte dans l'agir, il s'agirait ici d'une sorte de savoir implicite ou de savoir non remarqué.

Le bricolage semble se construire à la fois de manière spontanée et à la fois de manière réfléchie ou délibérée. En visionnant des images de leur activité sur la question de faire les choses spontanément ou de les élaborer avant l'action, les professionnels expriment bien ce double mouvement dans lequel leurs pratiques s'articulent : « *Il y a différents niveaux de projets, on peut essayer de faire des choses comme ça ou on peut faire des trucs assez spontanément* », réponse de sa collègue : « *Mais c'est là que tu sous-estimes à mon avis, les différentes phases par lesquelles on est passé* », « *elles existent, mais on ne les a pas écrites, je dirai le projet, on ne l'a pas conceptualisé avant de A à Z* », « *non, effectivement, on n'a pas marqué objectifs, buts...* », « *j'ai écrit après-coup dans le compte-rendu deux ou trois objectifs, mais après-coup. Donc, si on avait dit avant, ah on va faire ce projet avec l'école, il faut bien le penser, tu vois, on ne l'aurait peut-être pas encore fait !* ». « *Je suis tout à fait d'accord avec toi. Mais n'empêche que les étapes on les a quand même respectées, même si elles n'ont pas été explicités en amont, et qu'elles ont été posées par écrit après, elles ont quand même été faites, tu vois* ». Elles concluent sur l'idée de trouver un équilibre entre les deux manières de faire : « *ne pas s'enfermer dans une méthodologie trop rigide qui nous empêche de faire les choses, et en même temps... (...) c'est de réfléchir avant, parce que, à mon avis, si tu n'es pas claire où tu vas, ça va être difficile de recadrer à un moment donné,...) donc si au moins au départ tu as une idée qui est plus ou moins claire...après elle peut évoluer bien sûr et c'est souhaitable qu'elle évolue.* » Dans cet exemple, on peut repérer à quel point il n'est pas aisé de construire son action en pensant à un référentiel en amont, mais on repère aussi que cela se produit dans certaines pratiques, sans que cela émerge au champ du conscient.

Très souvent, cela semble se construire dans l'immédiateté, en adaptant par exemple son agir en fonction des réactions des usagers : « *je pense que j'ai dû aussi me dire, tiens elles n'ont pas...inconsciemment, j'ai dû me dire, elles n'ont pas assez parlé la première fois, il faut que je les mobilise plus vite, j'ai dû...je pense que ça a dû être inconscient, enfin j'imagine... je ne me souviens pas m'être fait la réflexion, enfin c'était plus inconscient je pense...un peu quelque chose... je ne sais pas* ». On mesure ici à quel point il est difficile d'éclairer ce qui est pensé théoriquement au moment de l'action, mais on ne peut pas dire que cela ne se réfléchit pas, puisque l'action est adaptée à la réaction des usagers, par une référence à une idée « plus les mobiliser », qui fait appel à des moyens que la professionnelle mettra en œuvre dans l'activité similaire suivante, qui a lieu dans l'immédiateté. On peut penser qu'une des manières dont les usagers influencent l'intervention passe par le corps : « *Physiquement, je*

*me sens impliqué. Je ne sais pas ce que je fais, physiquement on voit que mon corps s'implique aussi. Mais ça, c'est aussi ma pratique zen* ». Le corps réagit à la situation dans laquelle il est impliqué sans que la conscience intervienne nécessairement.

Une des manières de bricoler est de procéder à un collage d'éléments disparates : « *Quand je fais les choses, je suis beaucoup plus...comme un peu un bricolage ou un collage. Avoir plein de choses, plein d'informations, et puis plutôt utiliser ce qui vient. Et de mettre ensemble d'une manière beaucoup plus informelle, et arriver au formel à force de coller les choses* ». Cette idée de collage nous renseigne sur la façon dont les idées circulent dans l'activité de cette animatrice, la façon dont elle laisse les éléments se structurer entre eux sans se référer au départ à une méthode précise.

En fait, les professionnels mettent en œuvre des capacités, qui, comme le dit Janette Friedrich, « ne sont pas des sous-produits de la théorie ; même si la théorie reste informulée, cela n'empêche pas l'exercice intelligent de la capacité » (Friedrich, 2009). « *C'est un truc que je fais assez naturellement et ça vient tout seul, sans que j'y pense* » dit cette professionnelle ; lorsqu'on la questionne en lui demandant si c'est une technique d'animation ou quelque chose qu'elle a construit : « *je ne sais pas...je pense que oui...je ne sais pas* ».

Il semblerait en effet que lorsque l'on maîtrise une activité, le lien à la théorie devienne alors superflu et qu'il se coupe. En revanche, lorsque j'apprends à faire quelque chose, je suis obligée de me référer à des règles théoriques. Cette manière de voir les choses met en question l'idée d'un aller-retour entre théorie et pratique, l'idée du praticien réflexif (Schön, 1994) tel que nous l'utilisons dans nos formations. En effet, pour Schön, le critère d'intelligence est contenu dans la maxime : je réfléchis en agissant, donc un praticien est intelligent s'il est réflexif ou encore l'action est intelligente parce que l'on est réflexif. A contrario, l'action peut être intelligente en elle-même, dans sa façon même d'être exécutée. Dans cette vision, l'intelligence est définie par les habiletés à faire quelque chose, et non en référence à la connaissance. Ainsi, une action peut être intelligente sans se référer à l'intellect (Friedrich, 2009). Il existerait donc bien une intelligence de la pratique qui serait différente de celle de la compréhension intellectuelle.

## Conclusion

La formation en Travail social propose actuellement une réelle panoplie d'approches disciplinaires théoriques qui rendent très difficile aux futurs professionnels de s'y retrouver lorsqu'ils réfléchissent sur la question des référentiels. En ce qui concerne la formation théorique, nous avons démontré avec l'aide des professionnels que le référentiel « bricolé » fonctionne et qu'il n'y a dès lors pas de pureté dans les approches théoriques. Ainsi, « la théorie n'est pas le chemin, mais l'éclairage qui permet au marcheur de s'avancer dans la nuit obscure de l'action et de la réflexion » (Rouzel, 2002, p.31). Dans certains propos de professionnels, on peut repérer le fait que tout en étant dans l'action, il y a interrogation sur le comment se passe l'action. Plusieurs professionnels font également référence à un travail d'artisan : « *Il n'y a pas d'improvisation dans la méthode, c'est une question d'expérience, on sent qu'il y a un exercice, un travail comme un artisan qui a beaucoup pratiqué et qui arrive avec une certaine finesse à sentir, à intervenir, à s'interrompre (...). C'est un apprentissage qui est donné certainement par la formation, mais qui est donné surtout je pense par la pratique, la confrontation dans son boulot de tous les jours* ». Dans la plupart des cas, lorsque l'on cherche l'utilisation directe des théories, on ne la trouve pas ! On peut tout au plus constater que les référentiels sont présents en arrière-fond, en amont de l'action, mais pas comme élément déterminant de l'action.

Dans ce dédale, quels types de savoirs mobilise-t-on, plus particulièrement en animation socioculturelle, pour répondre aux problèmes posés par l'action ? Dans la recherche qui nous occupe ici, l'idée principale est de partir de l'action des professionnels, ce qui oblige à mettre en place une méthodologie d'analyse de l'activité, analyse réalisée ici en binôme de professionnels, et qui permet de faire ressortir sous bien des angles différents, une intelligibilité des pratiques, permettant de dégager « une théorie du récit », extrêmement riche pour la formation. Cette manière de procéder nous fonde à penser qu'elle peut être un gisement possible pour ancrer un savoir spécifique à l'action spécifique, ici des animateurs socioculturels. Mettre l'accent sur les pratiques pour dégager les savoirs oblige sans doute à bricoler avec la pensée, bricoler dans un sens noble, soit brasser des idées de toutes sortes, pour construire brique après brique une théorie de la pratique. Analyser son action en observant et en commentant « l'invisible » (ce que l'on a pas repéré en agissant) permet sans doute de faire progresser les savoirs ou les référentiels qui soutendent les pratiques. En regardant les images de ses collègues, une professionnelle fait ce commentaire : « *J'aimerais*

*bien être une petite souris pour savoir comment l'activité a été pensée au départ, les intentions (...) ce serait excellent si on pouvait constamment filmer notre pratique, parce que là, de pouvoir reVISIONNER et de se dire, moi j'étais partie de cette idée-là et puis finalement ce qui c'est passé c'était ça (...) il y a là un outil extrêmement intéressant ».* Le concret n'est autre que du « savoir endormi » selon la formule de Bachelard (Pouliquen, 2007), soit le résultat d'une analyse dont on ne rend pas compte. En finalité, les référentiels sont à la fois utilisés de manière délibérée dans l'action, et à la fois ils agissent à notre insu.

## **Les référentiels sous la loupe des formateurs**

### **1. Introduction**

La deuxième recherche s'appuie sur l'analyse des interactions langagières en situation de travail, à partir d'observations et d'enregistrements de quatre séances d'évaluation de stage réalisées dans un lieu de formation pratique lors d'une séance tripartite incluant un responsable de suivi de formation pratique de l'école, un étudiant et un praticien formateur du terrain. Ces entretiens tripartites font apparaître de la part des responsables de suivis, des pratiques très hétérogènes qui interrogent leur positionnement lors de la séance d'évaluation, les relations école-terrain ainsi que leur interprétation du dispositif de formation basé sur une logique des compétences.

Dans cette communication, nous tenterons premièrement de comprendre comment les formateurs interprètent ce dispositif à partir de leurs cadres de référence et construisent des critères d'évaluation dont les liens avec le référentiel de compétences pour la formation sont pour le moins ténus. Deuxièmement, nous nous interrogerons sur les critères pris en compte par les référents qui portent principalement sur l'investissement de soi de l'étudiant dans son stage et reposent peu sur l'activité réalisée par celui-ci en contexte. Pour terminer, nous présenterons une alternative pour l'évaluation des compétences reposant sur un jugement d'utilité et un jugement de beauté posés sur le travail réalisé par les étudiants durant leur stage.

## **2. Cadres de référence des enseignants et notion de compétence**

Nous pouvons relever dans les discours des responsables de suivis des cadres de références théoriques qui ont des ancrages différents d'une personne à l'autre : d'activité, d'objectifs, de réflexivité, de savoirs, savoir-faire, savoir-être ou de statut, rôle et fonction qui peuvent être à chaque fois interprétés comme une définition implicite de la notion de compétence.

Pour l'ancrage "activités et action", la compétence se décompose en deux dimensions : la compréhension de l'activité réalisée et l'action en elle-même. Les ressources se révèlent dans l'action ou lors de l'explicitation de celle-ci.

Pour l'approche "objectifs, réflexivité, professionnalisation", la notion de compétence peut être mise en relation avec le rapport théorie-pratique (la recherche des ressources) et la notion de réflexivité (la compréhension de l'action). Elle est située et se rapporte à l'agir. Elle est présentée théoriquement en terme d'autoévaluation de la performance selon trois niveaux (débutant, professionnel, ou expert). Les ressources sont au service de l'action, elles peuvent préexister ou devoir être recherchées, elles font partie intrinsèque de la compétence.

La conception qui repose sur les notions de savoir-être, savoir-faire et savoirs, fait apparaître une compétence qui se compose de différents types de savoirs distincts à mobiliser dans l'action ou à aller chercher : les connaissances, le savoir-être qui consiste à être un outil soi-même, se dévoiler, donner de soi et les savoir-faire qui regroupent l'organisation, la méthodologie et l'intervention. Dans cette séance de bilan, ce sont l'identification et la mobilisation des ressources personnelles (les savoir-être) qui devraient permettre d'être performant et de pouvoir entrer dans le métier.

Du point de vue du cadre théorique de statut, rôle et fonction, la compétence peut se définir comme une capacité à comprendre et agir en combinant l'investissement subjectif pour faire face aux tâches dans la structure et dans sa fonction. Les ressources et leur utilisation sont des moyens pour agir ou qui alimentent l'action. Les ressources sont au service de l'action, mais il faut aller les chercher.

À ce jour, il n'existe pas de culture commune de la compétence (mais est-ce possible ?), ainsi chaque responsable de suivi école suit son propre modèle sans se référer explicitement à une approche par compétence. Au final, il semble que malgré l'hétérogénéité des cadres théoriques de référence des enseignants de la HES, la compétence se décompose en un savoir agir et comprendre le sens de son action en mobilisant ou en allant chercher les ressources nécessaires à la réussite de l'action. Néanmoins, ce qui diffère entre les formateurs est le

degré d'importance placé sur les ressources personnelles ou sur l'investissement de soi dans les ressources à mobiliser pour l'action. Cette différence conditionne les éléments sur lesquels les formateurs vont baser leurs critères d'évaluation au terme du stage de l'étudiant, dans lesquels apparaissent à un degré divers, les qualités personnelles de l'étudiant qu'elles soient positives ou négatives.

Christophe Dejours (2005) relève les dangers d'une évaluation des compétences, car pour lui : « De fait, l'évaluation des compétences dérive inévitablement vers l'évaluation de la personne et s'éloigne d'autant de l'évaluation de travail proprement dit » (p.36). Mais n'est-ce pas une dérive de la logique compétence qui a envahi le champ de la formation ces dernières années ? « L'émergence de la notion de compétences en éducation est le signe de changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme « acteur » « différent » et « autonome » » (Dolz & Ollagnier, 2002, p.8).

### **3. Les critères d'évaluation des responsables de suivi de la formation pratique de l'école**

Lors de l'analyse des interactions langagières entre les partenaires de la séance, nous pouvons relever que les critères d'évaluation des enseignants sont parfois peu explicites et qu'il faut aller chercher les indices de ceux-ci lorsqu'ils portent un jugement alors que dans certains cas, ces critères sont expressément nommés en début ou en fin de séance. Nous les reprenons ici tels qu'ils sont formulés par les responsables de suivis de formation pratique de l'école (RF).

Les aspects formels issus du cadre prescriptif de l'évaluation sont toujours cités par le RF, par exemple « la qualité et la forme, la structure du rapport de la période de formation pratique de l'étudiant », « la réalisation des objectifs aux plans organisationnel, méthodologique », et « tels que définis dans le contrat pédagogique tripartite » et encore « la compréhension du contexte institutionnel<sup>3</sup> ». Néanmoins, il est intéressant de constater que l'évaluation de la réalisation des objectifs appartient au praticien formateur et non au responsable de l'école.

Le processus d'apprentissage de l'étudiant est un point qui fait partie de l'évaluation des RF, ce sont « les capacités à nommer ses apprentissages et à se positionner, y compris face aux difficultés rencontrées », « les apprentissages effectués » et « la capacité d'autoévaluation ».

---

<sup>3</sup> Tous les éléments en italiques sont issus des citations des formateurs (les enseignants ou les praticiens formateurs) tirés de la transcription des enregistrements des séances d'évaluation de fin de période de formation pratique effectuées en 2008.

La recherche des ressources pour l'action est un autre pôle pris en compte par les RF, notamment : « la curiosité à aller chercher des informations, la capacité à trier l'information et à la retransmettre », « les capacités à trouver des moyens (supervision, apports théoriques, échanges en équipe) pour être à l'écoute des besoins des usagers ».

L'investissement de soi est un critère important et prépondérant pour la notation. Il se décline sous plusieurs formes : « *savoir se donner et montrer qui on est avec des adolescents, dans une équipe pour créer le lien et le rapport de confiance* », « *l'importance des qualités personnelles et relationnelles de l'étudiante* » ainsi que « *la qualité de la présence à soi et à l'autre* ».

La compréhension de l'action et la réflexivité apparaissent comme centrales dans les attentes du RF au terme du stage, soit notamment : « *la capacité à équilibrer le pôle de l'investissement subjectif, de la réflexivité avec celui de l'action* », « *la compréhension du lien entre travail administratif et cadre relationnel avec les usagers* », « *la dimension réflexive* » ainsi que le fait que l'étudiante ait « *une capacité d'explicitation* » de son action.

L'activité réalisée est peu présente dans la part de l'évaluation du RF car celui-ci indique en général dans le cadre de l'entretien qu'il n'a pas vu travailler l'étudiant et ne peut donc porter de jugement sur son action. Néanmoins le RF réintègre cet aspect au travers du discours de l'étudiant et du praticien formateur : « *l'activité en général dans le cadre du stage* », « *la performance en tant que stagiaire* », « *la fiabilité, l'engagement, la capacité d'organisation* » ou encore des éléments plus précis tels que : « *la prise en compte des différentes dimensions de la relation et de l'adaptation* » et « *les relations aux patients, au monde médical* ».

Le processus de professionnalisation est un critère qui permet de valider ou non le stage en particulier en fin de formation de l'étudiant : « *la capacité à situer et définir l'identité professionnelle de manière transmissible* » et « *la capacité à entrer dans le métier, à être reconnue comme une professionnelle* ».

#### **4. Critères d'évaluation des praticiens formateurs**

Nous pouvons constater qu'il existe des points de convergences entre les critères pris en compte par les praticiens formateurs qui suivent les étudiants sur le terrain (PF) et ceux des responsables de suivi de l'école (RF) dans leur évaluation sur les aspects formels, le processus d'apprentissage de l'étudiant et le processus de professionnalisation. Les PF jugent aussi

important la capacité de l'étudiant à chercher des ressources, mais pour eux, il s'agit « *d'intégrer les connaissances théoriques et savoir aller chercher les informations pour pouvoir être rapidement efficace* ». Par ailleurs, la dimension réflexive est aussi au service de l'efficacité car ce qui est évalué est la capacité à « *comprendre vite et mesurer les enjeux* » pour agir en situation.

L'investissement de soi avec la prise en compte que les qualités personnelles sont nécessaires pour agir, mais ce qui est apprécié par les praticiens formateurs ce sont plus concrètement: « *la capacité à se remettre en question* », « *à dépasser ses préjugés face à une population en difficulté* », « *la ponctualité* » et surtout, le fait que l'étudiant puisse « *être autonome et responsable* ».

L'intégration dans le milieu professionnel est une dimension importante de l'évaluation qui est spécifique aux PF, notamment: « *les capacités à être à l'aise dans le milieu professionnel, à obtenir la confiance de l'équipe* », « *la capacité d'intégration dans un modèle d'accompagnement pluridisciplinaire* », « *les capacités à transmettre des informations de manière pertinente, à prendre en compte le contexte, la demande de l'équipe, l'urgence, les priorités* » et « *la capacité à faire face aux conditions de travail* ».

L'activité réalisée apparaît aussi dans le discours, mais reste générale: « *la capacité d'organisation et de planification du travail* », « *les capacités pédagogiques* », « *la capacité à identifier les symptômes sans stigmatiser* » ainsi que « *l'utilité de ce qui a été réalisé* ».

## **5. Critères d'évaluation et référentiel de compétences**

Au travers des critères d'évaluation énoncés dans la séance de bilan de fin de stage, aucun des enseignants ou des praticiens formateurs n'utilise le référentiel de compétence pour la formation comme cadre d'évaluation. Ils dépassent (ou refusent ?) le découpage par compétence du référentiel et se créent des critères d'évaluation dont la pondération de ceux-ci reste souvent inconnue de l'étudiant.

Au final, c'est la dimension globale de la réalisation du stage qui est prise en compte pour l'évaluation et la notation, mais sans que cette dimension globale soit toujours clairement définie. Néanmoins, **la dimension de l'investissement personnel de l'étudiant** à la fois dans sa posture d'apprenant (savoir questionner, se questionner, chercher des ressources, y compris personnelles et répondre aux attentes) et de professionnel stagiaire (faire face au travail

demandé en mobilisant ses qualités personnelles et s'intégrer dans une équipe) apparaît comme le critère prépondérant pour les formateurs lors de la discussion sur la note. On voit émerger deux posture complémentaires, celle du RF qui met en avant la dimension du processus de formation, de réflexivité et d'atteinte des objectifs et celle du PF qui souligne la capacité à faire face au travail de manière autonome, responsable et à s'intégrer dans le milieu professionnel dans une vision de performance.

Comme nous pouvons le constater dans les entretiens, il existe une forte attente des RF sur la capacité réflexive des étudiants pour le développement de nouveaux savoirs (d'action). Selon ce point de vue le fait d'explicitier son activité permettrait d'avoir accès à des savoirs cachés ou implicites qui favorisent le développement de nouvelles compétences, de nouvelles pratiques et augmentent le registre des possibles pour l'intervention. Il s'agit d'une dynamique réflexive à visée prospective et formatrice, mais il ne faudrait pas oublier lors de cette évaluation, de prendre en compte le travail réalisé par les étudiants ainsi que les compétences réelles que ceux-ci ont démontrées durant leur stage.

Les compétences du référentiel pour la formation sont des compétences requises qui ne recouvrent pas les réalités et les situations dans lesquelles les professionnels sont pris. Le découpage de l'activité, tel que ce référentiel le présente, ne montre que la part visible et prescrite du travail. Le problème de l'évaluation de la fin de stage est celui de la gestion de l'écart entre les compétences requises qui visent l'obtention de la qualification et les compétences réelles indispensables pour agir avec la nécessité de se faire reconnaître comme futurs professionnels dans le domaine du travail social. À ce sujet, Zarifian (2001) développe une approche dialectique centrée sur l'acquisition d'un diplôme et la prise en compte des situations de travail réel auxquelles sont confrontés les travailleurs, pour autant que ces compétences soient intégrées dans leurs différentes dimensions : **“elles sont situées, se rapportent à l'agir, s'expriment dans des évènements non prévus et impliquent des collectifs”**. Ces dimensions de la compétence n'apparaissent qu'en filigrane dans les critères d'évaluation des formateurs lors des séances de bilan. Tout semble reposer sur l'individu, le stagiaire, alors que le collectif est constitutif de son activité. On n'est jamais seul dans l'action, il faut savoir coopérer pour trouver des solutions, improviser ou s'engager subjectivement pour faire face à ce qui est demandé et aux conditions dans lesquelles il faut le faire, alors même qu'une grande part du travail consiste à devoir se confronter à des situations

imprévues souvent rapidement et gérer plusieurs activités relationnelles, administratives, créatives ou techniques dans le même temps.

## **6. L'entrée par l'analyse du travail**

Nous l'avons constaté, le travail réalisé est peu apparent dans les critères d'évaluation des praticiens formateurs du travail social. Ne serait-ce pas lié à une représentation souvent partagée par les professionnels du travail social que leurs pratiques ne peuvent ni se dire ni se décrire et sont difficilement évaluables ?

L'apport de l'analyse du travail ainsi que de l'approche ergonomique des situations permettraient de mieux prendre en compte et évaluer les différentes dimensions de l'activité des étudiants en situation. En ergonomie, la distinction entre tâche prescrite et tâche effective, entre travail prescrit et travail réel (réalisé ou empêché) est au fondement des compétences professionnelles des opérateurs. Les compétences sont considérées comme le maintien d'un équilibre entre trois pôles : "un pôle « Système » référant à l'entreprise avec ses buts et ses moyens disponibles (outils, matériel, équipement, règles, structure hiérarchique) ; un pôle « Soi » référant à l'opérateur avec ses propres buts, sa subjectivité, sa formation, ses possibilités physiologiques et psychologiques ; un pôle « Autres » référant aux aspects collectifs du travail (collègues, hiérarchie) et vie privée" (Weill-Fassina & Pastré, 2001).

Ces pôles se retrouvent dans l'approche de Guy Jobert (2003) pour qui la compétence est une manifestation coordonnée et située de **l'intelligence pratique** des hommes et des femmes au travail qui se déploie pour faire face à ce qui n'est pas donné par l'organisation du travail. Cette conception de l'intelligence pratique est caractérisée par deux traits, « elle recourt à la ruse et s'enracine dans le corps » et ne correspond pas une intelligence rationnelle, « nous pouvons sans difficulté assimiler ingéniosité au travail et compétence. Surtout si, d'un point de vue conceptuel, on établit une correspondance entre le caractère énigmatique du travail et une définition qui fait simplement de la compétence le principe explicatif de l'atteinte d'une performance professionnelle, l'élément dont la présence explique différenciellement la réussite en situation.» (Jobert, 1999).

## **Conclusion**

Pour l'étudiant, l'enjeu de cette évaluation est de pouvoir faire reconnaître cette intelligence pratique qu'il a produite pour faire face à un réel qui résiste. Christophe Dejours (1993) développe l'idée que cette reconnaissance passe par **un jugement d'utilité et un jugement de beauté**. Le jugement d'utilité est en général porté par la hiérarchie sur la contribution singulière et collective à l'organisation du travail, donc ici sur sa contribution en tant que stagiaire. Plus important dans ce contexte, il s'agit du jugement de beauté dont le premier aspect porte sur la reconnaissance que le sujet travaille bien selon les règles du métier et d'autre part que celui-ci a des manières de faire qui le distingue des autres. Cette reconnaissance est donnée par les professionnels et le praticien formateur. Ces jugements devraient porter sur le travail réalisé en y intégrant ce que le sujet y a mis de lui-même (la part invisible du travail) et non le sujet en lui-même.

Une prise en compte du travail qui intègre les bricolages et habiletés pourrait ainsi être le point de rencontre entre praticien formateur et référent école (école et terrain) pour permettre que l'intelligence pratique mobilisée de façon visible et invisible soit reconnue et devienne pour les étudiants, mais aussi pour les référents et les praticiens formateurs, source de changements dans leur rapport à l'action.

## **Bibliographie**

- Canguilhem G. (1983) *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Editions Vrin, Paris
- De Jonckheere C. (1997) *La contribution des praticiens à la construction de la théorie*, IES Genève
- Dejours, C. (2002). *Le facteur humain*. (Que sais-je n° 2996), Paris : PUF.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Dolz, J.& Ollanier, E. (2002) *La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative*. In J. Dolz.& E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives N° 1999/1-2/2, pp. 27-44). Bruxelles : DeBoeck.
- Friedrich J., (2009) Conférence donnée à l'IES, Genève : *Savoir-faire et réflexion*

Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail In P. Carré & P. Caspar (Ed), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Nathan.

Jobert, G. (2002) La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In L. Altet, L. Paquay & Ph. Perrrenoud (Ed), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 248-260). Bruxelles : DeBoeck.

Merleau-Ponty M. (1964) *Le visible et l'invisible*, Paris : Ed. Gallimard, Collections Tel

Pouliquen J.L.(2007) *Gaston Bachelard ou le rêve des origines*, Ed. L'Harmattan, Paris.

Rouzel J. (2002) *Théoriser le social : socialiser la théorie*, In, VST (Vie sociale et traitement), Erès, Publication CEMEA, no 751/2002/3, Paris

Schön D.A.(1994) *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Collection Formation des maîtres, Ed. Logiques, Montréal

Weill-Fassina, A, Pastré, P. (2004). *Les compétences professionnelles et leur développement*. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie*. (pp. 213-231). Paris : PUF.

Zarifian, Ph. (2001). Des mutations du travail à la compétence. In *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. (pp. 33-61). Paris : Ed. Liaisons.