

Compétences et savoirs disciplinaires: un binôme nécessaire à la configuration d'une nouvelle pratique professionnelle?

Comment les contextes culturels européen et locaux influencent la formation des éducateurs en Italie et en France.

Paolo BIANCHINI¹/Luciano ROMANO²

Introduction

Dans cette contribution il s'agit de poser quelques axes de réflexion autour de la question de l'articulation entre les savoirs disciplinaires et les nouveaux paramètres de professionnalisation des métiers du travail social. Comparer la formation universitaire italienne avec celle française signifie s'interroger sur les nouvelles modalités pédagogiques de formation construites à partir des référentiels de compétences plutôt que sur les savoirs disciplinaires. À cette fin, nous utiliserons plusieurs types de comparaison sur plusieurs niveaux, à savoir: les lieux de formation (*universités versus Hepas*); l'organisation des savoirs (sous le double aspect *savoirs disciplinaires versus compétences et sciences humaines et sociales versus sciences dites «exactes»*); les modalités de formation (*technicité universitaire versus formation sur et à partir du contexte professionnel*); le sens de la formation (*savoirs holistiques versus modularisation des connaissances*). Nous interrogerons les modalités pédagogiques construites à partir de deux modèles de référence apparemment très éloignés: celui des compétences et celui des savoirs universitaires. Un dernier axe de réflexion concernera la place du formateur ou du professeur universitaire en tant que pédagogue et le sens de la formation des éducateurs, cette dernière entendue ici comme processus de construction du professionnel du social: souhaitons-nous un professionnel porteur de sens, de savoirs et de valeurs ou bien un professionnel formé aux savoirs spécialisés, médicalisés et modulaires? (*complexité de la réalité versus savoirs spécialistes et segmentaires*). Notre choix de privilégier l'analyse de la formation et du travail éducatif sous l'angle de la complexité nous a obligé à traiter plusieurs thématiques importantes sans avoir l'espace pour les développer convenablement. Cette contrainte nous a conduit à écrire de manière parfois tranchante, mais nous tenons à souligner que ce que nous proposons ici ne sont ni des axiomes ni des postulats idéologiques, mais des hypothèses de recherche que nous soumettons à discussion.

1. Du rapport entre les changements des sociétés occidentales postmodernes et le travail social en Europe

Depuis leur naissance, les sociétés postmodernes occidentales ont comme caractéristique de changer à grande vitesse, de modifier leurs structure sociale et l'équilibre entre ses membres en étant en perpétuelle évolution (Bruner, 1997 et Lorenz, 1981) en s'inscrivant, *de facto*, dans le royaume de la complexité (Varela-Maturana, 1980 et Morin, 1990). Par conséquent, quand la société se modifie le travail social doit aussi se transformer et s'adapter aux nouvelles problématiques et aux nouvelles exigences sociales. Le contexte socioculturel contemporain détermine un paradigme sociétal qui fixe une «idée du monde» qui se dessine et s'impose à nous. Deux facteurs s'influencent réciproquement: le *facteur économique*, issu de la crise financière et économique que nous tous connaissons, qui peut être décliné en trois

¹ Professeur d'histoire de l'éducation au Département de Philosophie et de Sciences de l'Éducation à l'Université de Turin. Il est le responsable pédagogique de la formation des éducateurs professionnels. Parmi ses sujets de spécialisation, l'histoire de l'éducation et des pratiques de diffusion de la culture en Europe au XVIIIe et au XIXe siècle.

² Formateur à l'IESTS de Nice, Docteur en Sciences Politiques (Université de Turin), Master en Histoire sociale (Université de Nice), Master en Études Européennes (Université d'Aix-en-Provence), Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé, Doctorant en Sciences de l'Éducation, membre du LARIS (IESTS) et du Laboratoire I3DL (Université de Nice).

grands axes: la nécessité d'économies qui, notamment sur la micro-échelle du travail social, a conduit à une baisse drastique des budgets dédiés aux services d'aide; le choix d'exacerber le modèle économique de style néolibéral, et donc de renforcer les politiques visant à la production de valeur ajoutée; l'idée selon laquelle l'économie néolibérale a comme potentiel système d'autorégulation la concurrence entre les opérateurs qui, selon certains économistes, amène à une baisse de prix et une qualité accrue des services. Le *facteur culturel*, qui, dans le cadre contemporain de la construction et de l'harmonisation européenne est décliné en deux grands axes: 1. la technocratie, qui vise non pas à la compréhension mais à la prévention des phénomènes. Or, prévoir n'est pas comprendre (Thom-Noel, 1991). De ce fait, notre société a tendance à résoudre les problèmes non pas en tentant de les comprendre, mais en essayant de maîtriser et contrôler les processus; 2. la confiance illimitée dans la science qui, héritage direct des sociétés positivistes du XVIII^e siècle, a fixé les présupposés du progrès perpétuel et qui a monopolisé, à travers le paradigme scientifique, la lecture du monde.

Fixer ce cadre sous-jacent et qui agit en filigrane, nous permet de mieux réfléchir sur les importantes mutations présentes dans la formation et le travail des éducateurs en Italie en France. En Italie, la profession d'éducateur est réglementée par une législation incomplète, ce qui a créé une confusion considérable au niveau de la formation universitaire et professionnelle³. Depuis la fin des années 1970, d'une manière peu différente de ce qu'est la formation actuelle en France, la formation des éducateurs a été réalisée par le biais de cours de trois ans organisés par les Régions. Les éducateurs professionnels possédaient une formation adéquate pour travailler dans le domaine de l'éducation et de la santé. Dans les années 1990, l'Université s'est aussi dotée d'un *cursus* pour former des éducateurs, instituant un programme d'études (Licence en Sciences de l'Éducation). Les contenus sont essentiellement d'ordre pédagogique, sociologique, psychologique, et, dans une moindre mesure, d'ordre médical. En 1998, le Ministère de la Santé a sanctionné la fermeture des écoles régionales et a mis en place une Licence universitaire professionnelle certifiée dans le secteur de la santé, réalisée par les départements de Médecine, de Science de l'Éducation et de Psychologie. Il convient de souligner que la paternité de la formation revient au Département de Médecine et Chirurgie (des examens à caractère médical sont à soutenir comme pharmacologie, neurologie, médecine légale, psychiatrie, neuropsychiatrie). Depuis, le programme d'éducateurs professionnels est composé principalement de questions de santé, de manière à former une sorte «d'infirmier spécialisé», habituée à analyser l'adaptation et les difficultés sociales en clés «pathologiques» et non pas à penser la relation éducative comme outil d'accompagnement et de travail (Bianchini, 2009). Parallèlement, le Département de Sciences de l'Éducation a continué à former des éducateurs appelés éducateurs socioculturels: ces derniers n'ont pas l'habilitation à travailler dans le secteur médico-social (handicap, psychiatrie et toxicomanie), réservé aux éducateurs professionnels avec la formation «médicale». Une concurrence s'est créée entre les deux profils, avec un net succès des éducateurs professionnels, particulièrement appréciés par les employeurs qui peuvent les utiliser indifféremment dans tous les services. À l'heure actuelle, la formation est organisée sur trois ans et elle est reconnue sur la base de 180 ECTS (niveau Bac+3) et conduit au titre de docteur. La formation des éducateurs italiens prévoit plusieurs *tirocini* (trois stages avec un volume de 300 à 450 heures), ce qui met le futur professionnel dans un processus très similaire à l'alternance intégrative du modèle français. En France, la formation comporte 1450 heures d'enseignement théorique et 2100 heures de formation pratique. Depuis 2007, à partir des référentiels de formation et d'activités, les contenus de formation sont déclinés en quatre domaines de compétences. Le diplôme d'État, même s'il est délivré sur 180 ECTS, il est reconnu au niveau Bac+2.

³ Depuis cette date, chaque université organise la formation d'éducateur comme elle l'entend. Ici est analysé le modèle piémontais. Pour plus d'informations, voir P. Orefice, 2011.

Compétences versus disciplines?

La rapide présentation de la différente structuration pédagogique des cursus de formation nous amène directement à un aspect qui nous semble important: l'articulation et la place des savoirs théoriques, et plus particulièrement les savoirs en Sciences Humaines et Sociales (SHS), aussi bien dans le rapport aux sciences dites «exactes» que dans la relation à la formation par compétences. En France, toutes les formations du secteur social se présentent sous la forme de référentiels, qui mettent en exergue non pas les savoirs d'ordre disciplinaire, mais «les compétences» requises pour accomplir une tâche déterminée. En revanche, en Italie l'accent est mis sur la composante médicale. Les premiers résultats d'une recherche conduite sur la transférabilité des savoirs et des compétences dans l'espace européen⁴, semblent confirmer cette perception. La comparaison des «mondes lexicaux» d'étudiants en formation⁵ montre que si le mot «scientificité» est utilisé très fréquemment par les futurs éducateurs italiens, il est pratiquement absent parmi les termes utilisés par les étudiants en formation en France. En revanche, pour les étudiants français, la notion d'identité professionnelle est le levier fondateur du métier, notion très peu développée chez les homologues italiens. Si dans les deux pays est clairement constatée une méconnaissance très forte du métier d'éducateurs dans la société, les réponses fournies nous montrent une double «stratégie de reconnaissance professionnelle». En Italie cette reconnaissance peut être déterminée par une forme de lien de plus en plus étroite avec la «valeur scientifique et exacte» de l'expert sanitaire. En France, où les notions d'ordre sanitaire sont au deuxième plan par rapport aux compétences attendues, les étudiants remarquent un déficit de formation en sens médical, notamment pharmacologique et psychiatrique. La notion de compétence, qui présuppose la capacité de la mise en acte combinatoire des savoirs de référence (théoriques, pratiques, éthiques) dans un contexte professionnel, change complètement l'approche au savoir professionnel. Les savoirs théoriques ne sont plus qu'une composante des savoirs d'action; ils doivent être combinés et mobilisés en situation de travail pour s'actualiser en compétences. Au delà de toute question idéologique, il nous semble primordial de mettre l'accent sur la nécessité de comprendre comment s'imbriquent connaissances et expériences et comment cet entrecroisement des cadres conceptuels et des modes opératoires constitutifs de la compétence se mettent au service du parcours de professionnalisation dans un monde qui change et se complexifie rapidement. Le «lieu du faire» et le «lieu du savoir», autrefois si loin dans la notion même de «connaissance», se rapprochent et se regardent mutuellement. (Romano, 2013).

2. Quels savoirs pour quelles pratiques? Et pour quelle société?

S'occuper d'éducation (et donc d'éducateurs), signifie, au sens large, prendre soin de la vie politique. Par «politique» nous entendons ici ce qui concerne la *polis*, la vie de la communauté. Pour s'occuper d'éducation, il est nécessaire d'avoir à l'esprit des modèles et des idéaux de l'Homme et de Société vers lesquels se tourner. C'est n'est pas un hasard si depuis toujours, l'éducation présente une forte composante utopique. Les grands classiques qui ont fait l'histoire de l'éducation occidentale comme *La République*, *l'Émile* ou encore la *Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant*, sont là pour souligner l'importance de l'engagement politique. Dans nos sociétés contemporaines dévouées de plus en plus à l'individualisme, ce désir d'engagement politique devient souvent difficile à trouver, même dans la formation des éducateurs. Nous disons cela sans nostalgie et dans l'espoir de ne pas

⁴ Cette étude s'inscrit dans le cadre plus large d'une cotutelle de thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation entre l'Université de Nice et l'Université de Torino. L. Romano, *La relation savoirs/compétences dans le processus de formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Essai comparatif entre l'Italie et la France.*

⁵ Les questionnaires ont été menés entre avril et mai 2014 auprès de 100 éducateurs entre 19 et 43 ans en formation en premier et troisième année en Italie et en France.

être accusés de naïveté, mais avec la forte conviction que la formation des professionnels de l'éducation ne peut pas se réduire à une question technique, de compétence ou de maîtrise des savoirs de référence. La réforme italienne visait clairement à former des professionnels «plus scientifiques» (délégation aux Universités) et «plus techniques» (délégation aux Départements médicaux). À partir de ce principe, a été décliné un programme de formation riche de matières médicales très spécialisées. Du coup, la faible représentation des disciplines qui visent à apprendre aux futurs professionnels le raisonnable doute que la seule maîtrise et application des compétences nécessaires ne suffit pas, risque de former un professionnel qui perd de vue l'ensemble et qui ne répond que de manière médicalisée et technique. Cette confiance dans la technicité est bien visible en France comme en Italie: en France elle se réalise à travers la «modularisation» du savoir professionnel décliné en compétences et en Italie dans les procédures et les méthodes de la médecine.

En guise de conclusion, en tant que pédagogues (formateurs et professeurs d'université), il s'avère nécessaire, pour former des professionnels du social, de se questionner sur la place et le rôle que les futurs éducateurs auront dans une société ouverte et interdépendante. La culture postmoderne a découvert la complexité; elle nous a appris à l'interroger, à l'étudier à travers les sciences «humaines» et les «sciences exactes». Les mathématiciens et biologistes tels que R. Thom et F. Varela l'ont montré, aussi bien que des philosophes et des sociologues tels que E. Morin et N. Luhmann. Pour former à la complexité, il est nécessaire d'être dans la complexité. Former par compétences ou par disciplines pourrait s'avérer un débat stérile si on ne garde pas à l'esprit que l'objectif est de former un professionnel qui travaille dans cette complexité, au risque de créer un professionnel déconnecté de la relation d'accompagnement intrinsèque à l'ineffable de la relation à l'autre. Si la notion de compétence devient la finalité du processus de formation, elle risque de devenir une notion abstraite, détachée de la réalité, en reproduisant ainsi la même critique portée aux disciplines universitaires. Un professionnel capable de penser sa technique, sa compétence et son savoir dans la complexité est donc un professionnel qui peut sortir d'une approche «médicalisée ou modularisée» pour s'inscrire plus largement dans un processus de réflexion global.

Bibliographie de référence

- BECKERS J., *Compétences et identité professionnelle: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2007.
- BÉGUIN P. & CERF M., (sous la direction de), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, Éd. Octaré, Paris, 2009.
- BENASAYAG M., *La santé à tout prix*, Éd. Bayard, Paris, 2008.
- BIANCHINI P., *Infermieri al posto degli educatori. Gli educatori professionali al crocevia di una sfida di civiltà*, in *Animazione Sociale*, 2009, 4, pp. 84-90.
- BOUQUET B., *La professionnalisation en actes et en questions*, Revue ASH, n.2447, 2006.
- BRUNER J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Ed. Retz, Paris, 1997.
- FABLET D., *La formation des travailleurs sociaux: nouvelles approches*, Revue *Les sciences de l'éducation*, n.40, 2007.
- FIDELI R., *La comparazione*, Ed. FrancoAngeli, Milano, 1998.
- FILLIETTAZ L., DURAND M. (sous la direction de), *Travail et formation des adultes*, Éd. PUF, Paris, 2009.
- MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, *Orientations pour les formations sociales 2011-2013*, Paris, 2011.
- JAEGER M., *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements*, Revue *Informations Sociales*, n.152, 2009.
- JAEGER M. (coordonné par), *Le travail social et la recherche*, Éd. Dunod, Paris, 2014.
- JOVELIN E. (sous la direction de), *Histoire du travail social en Europe*, Éd. Vuibert, Paris, 2008.
- LEMAITRE D., HATANO M., *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Éd. L'Harmattan, Paris, 2007.
- LORENZ K., *Psicologia e filogenesi* en BRUNER J.-JOLLY A.-SYLVA K, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Éd. Armando, Roma, 1981.
- LUHMANN N., *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*, Presses de l'Université Laval, Laval, 2011.
- MATURANA H.R.-VARELA F.J., *Autopoiesis and cognition: the realisation of the living*, Boston Studies in The Philosophy of Science, vol. 42, Janvier 1980.
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Ed. Le Seuil, Paris, 2005.
- MULLER B. (sous la direction de), *Travail social sans frontières: innovation et adaptation*, en particulier ROMANO L., *Le travail social en France à l'épreuve de l'Europe: un nouveau paradigme dans la transmission et la reconnaissance des savoirs?*, Éd. EHESP, Rennes, 2013.
- PIOT T., *Formation et intervention sociale: poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine*, Revue *Les sciences de l'éducation*, n.39, 2006.
- THOM R.- NOEL E., *Prédire n'est pas expliquer*, Éd. Eshel, Paris, 1991.
- TRAMMA S., *L'educatore imperfetto*, Éd. Carocci Faber, Roma, 2003.
- WITTOFSKY R., *Professionnalisation et développement professionnel*, Éd. L'Harmattan, Paris, 2007.
- OREFICE P. et autres, *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Éd. CEDAM, Padova, 2011.