



## Ullern-Weite Isabelle

« Défaire » la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée

### Pour citer l'article

Ullern-Weite Isabelle, « « Défaire » la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée », dans *revue  $\dot{\iota}$  Interrogations ?*, N°10. La compétence, mai 2010 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Defaire-la-competece-l-histoire> (Consulté le 2 avril 2020).

ISSN 1778-3747

---

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France](#).



## Résumé

Défaire le péril de la « compétence » en formation sociale, c'est l'identifier de façon critique en faisant connaître le dispositif spécialisé dans lequel il est agencé et s'impose aux acteurs de la formation. En les impliquant dans une réflexivité effective, l'analyse procède d'une philosophie pédagogique de la puissance du discours : sous cet angle performatif et psychodynamique (clinique du travail), l'organisation contemporaine de la formation sociale se révèle un système historique de valeurs en débat, à interpréter pour le dégager d'une normativité administrative où le règne de la compétence n'est qu'un avatar du scientisme technique. Ce ré-agencement démocratique de toute conduite de formation contraint la normativité par l'interaction et par l'épreuve sensible du réel : dans chaque situation particulière de formation, défaire la norme de la compétence signifie lui substituer une interactivité ouverte à la vulnérabilité constitutive de la socialité, arrachant l'être social à l'abus d'emprise rationnelle du politique.

**Mots-clefs :** compétence ; formation professionnelle sociale ; pédagogie (philosophie) ; psychodynamique du travail ; « capacité d'agir »

## Summary

« Undoing competence » in Social Work Training is to identify critically the specialism in which it fits and where the training Actors are required. Involving them in an effective reflectivity, analysis is based on a Speech Philosophy of Pedagogy. According to this performativity, psychodynamic analysis of the contemporary organization of Social Training turns out to be a historical system of values debate, which should be interpreted to identify a normative jurisdiction where the rule of competence is an avatar of technical scientism. This democratic re-arrangement of directing of Training forced the normativity by subjective interaction and by sensitive reality testing. In each particular situation of Education, undoing competence normativity means substituting interactivity available for the constitutive vulnerability of sociality : pulling the social being to improper influence of rational Policy.

**Keywords :** competence ; social work training ; education ; psychodynamic theory of work ; agency

*« L'ouverture de contextes inconnus est cependant pour certains source d'anxiété. Le désir de ne pas avoir un futur ouvert peut être puissant. Il importe de ne pas sous-estimer, dans nos calculs politiques, la force du désir de forclure l'avenir. C'est l'une des raisons pour lesquelles certains considèrent qu'il est dangereux de poser certaines questions ; c'est aussi ce qui explique que le travail intellectuel soit actuellement rabaissé [...] la peur de penser, la peur de s'interroger devient une défense moralement valorisée des positions politiques de l'individu ; le travail de la vie intellectuelle et celui de la politique sont scindés l'un de l'autre [...] Ne sommes-nous pas paralysés par la peur de l'avenir inconnu des mots, qui nous empêche de mettre en question les termes dont nous avons besoin pour vivre, et de prendre le risque de vivre les mots que nous mettrions en question ? », Judith Butler [1].*

## Proposition

Partons d'un constat établi sur un terrain sociopolitique contemporain (détaillé ensuite) : le discours de la compétence s'impose en formation professionnelle sociale en tant que discours normalisateur. Il relativise l'acquisition des connaissances et de leur fonction critique. Il gouverne la définition des métiers, des programmes de formation en alternance (enseignements, évaluation des stages, formation des tuteurs professionnels) et des épreuves de certification.

Dans ce champ normé, des acteurs se trouvent en position d'appliquer conventionnellement [2] ou de résister à ce « discours de la norme » [3] : les responsables pédagogiques engagés dans cette transformation du système de formation ont la possibilité de donner plus ou moins d'impact à ce discours politique et évaluateur,

à travers l'activité de formation que ce soit dans sa conception comme dans sa conduite. D'une part, par une stratégie de pluralisation de l'histoire récente de la formation qui lui redonne des motifs politiques contradictoires (2<sup>e</sup> §) – ce qui démocratise une organisation rendue à une histoire qui la désenclave de son univers spécialisé ; d'autre part en désinvestissant le genre administratif des normes prescrites (3<sup>e</sup> §) – ce qui rapporte l'activité pédagogique à la « *performativité* » du discours (sa puissance d'agir intrinsèque et effective), à l'intelligence nécessaire des mots pris dans le réel humain des relations sociales.

Ce double travail relève d'un agir réflexif et critique. On indiquera comment il investit le processus de la formation par une expérimentation constitutive d'une démocratie sensible et vécue (dernier §) : en valorisant le discours vivant des professionnels en apprentissage plutôt que le discours normalisé/normalisateur à travers les écrits de formation et de certification. Ces écrits seront plutôt considérés en excès des normes. Car, par cet en deçà seulement, les normes constituent la socialité entre les personnes en contexte : si des écrits pensés, des actes à la fois professionnels et personnels trament effectivement des parcours de vie sociale, la formation et l'action sociale communiquent ; l'écrit relie actes et paroles en offrant et recherchant des significations qui importent.

Pour concevoir cet agir réflexif et critique à partir d'un monde empiriquement analysé, il est nécessaire de se rapporter à plusieurs recours méthodiques et conceptuels, au service d'une cohérence éthico-politique (agir et intellectuelle (réflexivité critique) qui éclaire des enjeux et phénomènes essentiels (disant l'humanité en contexte). Cet article ne permet pas de les développer. Il suffira de les indiquer en préambule explicite et constitutif pour ces pages. Cela permettra de caractériser la nature de cet article, de sa proposition.

La pédagogie en formation professionnelle doit s'appuyer sur des études probantes du monde du travail (puisque'elle y forme des apprentis), où les relations entre les personnes dans les organisations et selon les prescriptions de travail sont considérées comme déterminantes. La psychodynamique du travail [4] est une discipline qui analyse et conceptualise les processus du travail et du « *management* » comme un phénomène éthique d'expérimentation politique [5], capable de « *conjurer la violence* » [6]. Ses conceptions du sujet et de l'interactivité dans l'agir forment un recours de compréhension théorique solide.

Pour être agencée comme un moyen d'action intellectuelle capable de transformer localement des constructions sociales, la pédagogie – éducation active et méthodique – doit être rapportée à la philosophie dont elle procède. Visant le possible contre le « *pouvoir des normes* », au lieu du descriptif, de la théorisation du monde "tel quel", la philosophie permet de revaloriser « *la vie active* » dans la démarche même de connaissance (posée en excès des sciences humaines / sociales où elle puise des éclairages). Une philosophie du discours peut être un acte intellectuel et une attestation des sujets les uns par rapports aux autres. Cette philosophie du sujet et de la « *puissance d'agir* » [7] défait la « *compétence* » en lui substituant l'économie fondamentale de l'existence et de l'être.

Cet article s'appuie empiriquement sur une expérience professionnelle pédagogique (auprès de publics de stagiaires) et de direction pédagogique (action institutionnelle et d'équipe) en formation sociale. Simultanément, il s'inscrit en philosophie éthique et politique (enseignement-recherche). Reliant expérimentation par l'agir, perspectivisme historique et réflexivité didactique, il tente de construire une proposition de philosophie pédagogique, afin de problématiser la compétence en contexte, de discerner comment y résister par l'engagement interactif et constant de la pensée dialoguant dans l'agir.

### **L'histoire de la formation sociale relue comme histoire politique inachevée**

On ne comprend pas le risque d'un règne instrumental de la compétence si on ignore comment le terme vient s'imposer. Une topographie significative du système français de la « *formation sociale* » doit valoriser l'inachevé de l'historiographie disponible : c'est une tâche de critique historique, apte à combiner l'histoire moderne de l'éducation et du travail et différentes histoires particulières (formation, action sociale, métiers, pédagogie), dont je propose ici une trame épurée de l'exhaustivité de ses sources bibliographiques [8].

Fortement instable aujourd'hui mais fortement instituée par strates encastrées depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la complexité intrinsèque du système républicain de la formation sociale le rend difficile à décrire au contemporain profane. Il a débuté avec le métier d'assistant de service social, porté par les socialismes et christianismes sociaux du 19<sup>e</sup> siècle, puis s'est développé durant la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle (développement de la protection sanitaire, administrative et juridique de l'enfance). Décrire et analyser ses

rouages fonctionnels tout en épousant leur interactivité met en valeur les paradoxes politiques accumulés. L'enjeu est de réactiver inlassablement une pluralité effective et fragile de l'action de justice sociale : dans la mesure où le système de la formation agit de façon très administrée à plusieurs échelles géopolitiques (Europe comprise), il anime en première ligne la reproduction d'une professionnalité toujours plus technicienne à cause d'une multiplicité exponentielle de réponses législatives aux métamorphoses complexes de la vie économique et sociale.

La formation sociale relève d'abord du système de la formation professionnelle, un processus pédagogique historiquement et rationnellement mixte, ayant mêlé des enseignements techniques spécifiques (théoriques, pratiques, liés à un métier) et des enseignements disciplinaires (scientifiques) issus d'une culture générale propre à la conception moderne de l'instruction nationale. L'apprentissage et la qualification professionnels, en formation sociale, ont été confiés à des institutions spécialisées, ce qui les différencie nettement du cadre académique et didactique de l'Education nationale. Cela a permis la conservation des cultures traditionnelles des métiers, lieu de mémoire corporatiste maintenu au sein de la modernité républicaine. A présent financé par les Régions, ce système permet que des intérêts territoriaux et économiques circonstanciés et des intérêts opératoires entrent en première ligne de compte dans la pédagogie, qui doit transmettre des savoirs praticiens tout en les actualisant au gré des évolutions des expertises scientifiques et administratives, déboucher sur de l'emploi en prise avec les attentes patronales d'un secteur d'activités, et qualifier des personnes directement opérationnelles à l'embauche.

La formation des travailleurs sociaux s'est développée sur deux axes négociant leur équilibre mutuel : d'un côté des acteurs directs, praticiens aguerris et formateurs en ce sens ; de l'autre des savants (initialement médecins, juristes, bourgeois philanthropes), assurant une formation clinique et juridique minimum. A l'occasion de la création nationale de diplômes puis de réformes des formations, durant le dernier tiers du 20<sup>è</sup> siècle, le second axe a été, en grande part, relayé par l'Education Nationale qui a fait introduire plus systématiquement les sciences humaines dans les programmes. Ce compromis politique a produit un système particulier d'institutions spécifiques, à mi-chemin entre des statuts administratif, économique et associatif.

Ce dédale désormais très contemporain est d'une complexité organisationnelle telle qu'à la fois, il peut verrouiller toute initiative et la laisser possible dans des interstices tout à fait légitimes. Tout dépendra localement des acteurs collectifs qui y interagissent, *selon qu'ils suivront le courant conventionnel ou créeront des brèches* dans des réseaux labiles, parallèles aux partenariats rendus obligatoires par la législation. Les centres de formation sociale sont gérés par des associations loi 1901 qui déclarent dans leurs statuts une activité non lucrative de formation. Ainsi, ils disposent d'abord d'un projet associatif qui leur est propre et oriente leur action : initialement, *la politique activable en réserve est celle de la liberté civique*. Un centre de formation peut s'appuyer sur son projet pour redéfinir ses priorités d'action tout en recevant des prescriptions politiques, légales et administratives.

Pour s'ouvrir au public, un centre fait habilitier ses locaux par la Préfecture, sécurité civile. Ces institutions pédagogiques sont soumises à la législation du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) qui instaure la gratuité des formations sociales qualifiantes et définit les obligations pour diriger / enseigner en formation sociale. Une fois organisé conformément au CASF, un centre dépose un projet pédagogique particulier, pour chaque formation qu'il souhaite dispenser, répondant aux Décret, Arrêté, Circulaire et Annexes, qui imposent aussi les réformes, en définissant les modalités complètes d'une formation, métier par métier (conditions d'admission, allègements ou équivalences éventuels, durée, volumes de l'alternance avec les stages, programme cadre des cours, épreuves nationales du DE, organisation pédagogique et technique des délégations administratives accordées au centre, etc.). C'est alors la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales qui autorise et contrôle. Selon les filières de métiers (sociale, médicosociale ou éducative spécialisée [9]), elle intervient seule ou avec l'Education nationale pour diriger les épreuves de qualification, les jurys et décider de l'attribution nationale des diplômes d'Etats. Les textes légiférant les formations sont le produit de l'Exécutif (Ministères de la solidarité sociale et de l'Education Nationale au minimum). Ici règne la politique comme administration socioéconomique du territoire. *Mais chaque projet pédagogique agencé simultanément à partir du projet associatif particulier d'un centre - ses « valeurs », son organisation, ses priorités, etc. - ouvre des possibilités de travail politique de la conviction et d'initiative pédagogique, potentiellement critique et imaginative* (pour autant que le conventionnalisme institutionnel du centre de formation, pris dans ce système, ne s'y ferme pas).

Pour assurer la gratuité des formations sociales, un centre doit aussi passer une convention avec la Région dont il relève (conformément à la loi de la régionalisation) et faire financer un certain nombre de parcours pour

un cursus donné, ce qui a pour effet de fixer la taille des promotions de stagiaires accueillis (entre 20/30 et jusqu'à 100). La concurrence entre les centres commence là, car les Régions fixent des quotas de bourses, limitant l'accès au financement donc le développement institutionnel et territorial des centres. Ce conventionnement a créé un sous-système d'« *instituts régionaux* » de formation sociale, favorisant une tendance à l'absorption des "petits" centres par les "grands". Mais les plus vulnérables à ce système de quotas sont les candidats aux formations, jeunes adultes ou personnes en quête de reconversion : leurs besoins excédant les financements accordés dans un contexte où les débouchés d'activité restent pourtant réels. *Il revient normalement aux acteurs de la formation de réagir localement à ce précarité de l'insertion socioprofessionnelle*, en mobilisant des employeurs et en faisant valoir le droit constitutionnel à l'égalité des chances.

Les formations sont simultanément ouvertes à des stagiaires en situation d'emploi, selon les lois sur le droit à la formation tout au long de la vie professionnelle. Le droit du travail soutient l'inscription financière de la formation continue au sein du monde économique, depuis l'élan social gaulliste du projet de « *nouvelle société* » imposé au monde patronal (loi de 1971). Si les coûts de formation ne peuvent être pris sur les fonds d'établissement, les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA), qui en fixent nationalement les tarifs horaires, traitent les dossiers de congés de formation. Cela rattache la formation professionnelle à la modernité politique qui promeut l'accès à l'éducation comme une voie d'émancipation personnelle et collective également à partir de la vie active (cf. l'éducation populaire ; noter que les syndicats sont très influents dans les OPCA). *La pédagogie peut s'emparer de cet idéal du droit à la formation pour valoriser l'intérêt et le « parcours de vie sociale » de chaque stagiaire [10], rééquilibrant les intérêts institutionnels par le respect des besoins socioculturels précis des personnes [11].* Ce système reste actuel au cœur du contrat social modernisé, aussi menacé soit-il [12]. Par ce droit, l'Europe a plus récemment initié une réforme obligeant tous les diplômés professionnels à devenir accessibles par la voie personnelle de la « *validation des acquis de l'expérience* » (bénévole ou salariée), entraînant la refonte des critères et des modalités de certification : comme l'expérience individuelle durable vaut diplôme au même titre, de droit, qu'un parcours collectif de formation, sa relecture et sa valorisation deviennent le critère, de fait, d'une certification homologuée. C'est ce critère expérientiel que les partenaires administratifs et professionnels (formation comprise) ont nommé... compétences. Il est essentiel de mesurer que la compétence est liée à cette atomisation de la formation et au recul de la valeur de l'instruction et des connaissances.

Parallèle au développement des grandes lois sociales qu'il doit appliquer et enseigner, le système de la formation est directement géré par les dirigeants associatifs et professionnels de l'action sociale. Une véritable batterie de métiers s'y trouve désormais produite à disposition d'une action sociale d'Etat régionalisée, bâtie comme une infanterie d'action territoriale concertée. Par un conventionnement collectif répondant au droit du travail et aux directives du CASF, les formateurs permanents et les directions de ces institutions sont initialement issus de la profession sociale, tout en ayant satisfait, par des formations ultérieures, aux critères d'une qualification universitaire graduée. Cette institutionnalisation favorise une culture socioprofessionnelle propre : d'anciens professionnels deviennent les acteurs de la formation, sans renoncer à un discours direct sur l'action sociale ; voire leur position pédagogique relève d'une volonté de redéfinir idéalement le métier ou son secteur, à partir d'une expérience non systématiquement soumise à un processus critique. Cette idéologie pédagogique promeut globalement une identité socioculturelle où la pensée pédagogique et sa puissante critique interne sont relativisées sinon absentes. En outre, ce système a maintenu son fonctionnement opérationnel à distance de l'Université, des employeurs et des Centres de Formation pour Apprentis (autorisés par la Préfecture qui fixe, par profession, le nombre de places d'apprentissage qui seront financées ; mais toutes les formations en cours d'emploi ne se font pas en contrat d'apprentissage et un CFA ne confie qu'un nombre limité des placés départementales, selon les conventions qu'il passe avec des centres ; encore un système concurrentiel interne).

Dans ce contexte spécialisé agissent les « *formateurs* » : aux côtés de permanents polyvalents, par défaut, qui gèrent les dispositifs des formations habilitées, des formateurs indépendants ou des enseignants-chercheurs interviennent à titre occasionnel (souvent, l'enseignement disciplinaire est de seconde main), ainsi que des experts consultants ou des professionnels. Cela produit une pédagogie disparate, voire hétéroclite dans ses contenus, ses méthodes et arrière-plans plus épistémologiques. Il devrait, sur ce plan didactique déterminant, se développer des réflexions renouvelées, au delà d'un clivage convenu entre la « *théorie* » (censée relever de la formation en centre) et la « *pratique* » (censée relever de la formation en stages). Il faut du temps à chaque stagiaire pour établir un pont significatif entre ce qui est vécu en centre et ce qui est vécu en stages, car ces deux mondes sont absolument différents ; le premier invite à l'exercice spécifique de recevoir et comprendre des apports collectifs en les raccordant plus individuellement à l'expérience (souvent nouvelle des stages) ; le

second monde plonge le stagiaire soit dans son travail déjà connu, trop familier d'abord pour être revisité, soit dans un univers professionnel totalement inconnu. C'est tout un processus réflexif complexe qui permet progressivement d'éprouver chaque monde en soi, puis de relier ces deux épreuves entre elles, avec du sens critique et formatif. D'une part, ce discours de clivage n'a plus rien de dialectique (au sens philosophique initial) ; d'autre part, il masque la véritable alternance de la formation, inscrite dans la temporalité progressive des parcours des stagiaires organisés à un double registre simultané (collectif et individuel) entre deux mondes formatifs : l'un intellectuel, en centre ; l'autre d'action professionnelle directe, en stages. *Toute la tâche pédagogique se tient dans cette problématique de l'alternance et du choix concerté des enseignements, des méthodes, et d'une dialogique à construire comme une didactique véritable avec tous les acteurs concernés (formateurs, stagiaires, tuteurs). Si une telle dynamique psychopédagogique et critique n'advient pas, les normes administratives et l'idéologie gestionnaire et identitaire règnent sans partage.*

Depuis 2005/2007, la compétence s'impose dans les programmes pour tous les acteurs de l'alternance : à travers leurs propres groupements collectifs nationaux, les institutions de la formation sociale sont intervenues dans l'élaboration et la mise en œuvre des dernières réformes, face aux instances exécutives et administratives d'Etat. Dans des concertations préalables (« *accords de branche* »), orchestrées par la Direction Générale de l'Action Sociale, en collaboration avec la Drass, l'Education Nationale (certaines Universités de sciences de l'éducation) et des OPCA (tel UNIFAF, où travaillent des experts et chercheurs), les dirigeants de la formation sociale ont co-produit le nouveau système de référentiels de programme, de certifications, et de définition contemporaine des professions sociales : la compétence est devenue l'acquisition à prouver personnellement le jour de l'examen de diplôme, devant un jury paritaire composé de formateurs, d'enseignants et de professionnels. Ces derniers ne sont jamais formés ni aux programmes des enseignements, ni aux critères des évaluations pédagogiques spécialisées, encore moins aux dispositifs des réformes. Ils jugent en conscience professionnelle ou par l'expérience, ce qui pluralise un jury mais couvre une disparité aléatoire, jamais mesurée, de critères de certification, et peut transformer les jurys pléniers en tribune concurrentielle entre réseaux d'influence. Grâce à ces professionnels, toutefois, les jurys ont lieu, car les rémunérations administratives sont dérisoires, les candidats nombreux, et la motivation militante pour ouvrir le secteur aux jeunes générations motive des acteurs engagés dans l'action sociale avec de fortes convictions solidaires.

Enfin, les acteurs de la pédagogie directe créent le processus même de la professionnalisation par compétences, en mettant concrètement et quotidiennement en œuvre les dispositifs pédagogiques complets, dans une collaboration permanente avec les administrations de tutelle. C'est par cette voie opérationnelle incontournable, en contextes particuliers et au long cours, où les centres de formation sont en première ligne de travail, que la pédagogie a des possibilités réelles d'action intellectuelle. En créant des programmations détaillées à partir des programmes types, en profilant des équipes pédagogiques, en choisissant des modes de conduite pédagogique, en normalisant de la façon la plus ouverte possible, ou non, les écrits de certifications et leurs grilles d'évaluation, en associant plus ou moins les employeurs, les tuteurs, les universités/taires, en s'engageant ou pas dans un mode incontournable de concertation à tous les niveaux d'un travail en réseau, irréductible aux obligations territoriales où se rencontrent tant d'intérêts conflictuels. Ce travail d'orchestration permet de relever les manques ou les incohérences des référentiels de compétences et de certification (lors des commissions paritaires préparant les épreuves des nouveaux diplômes avec le certificateur qui les organise, on s'aperçoit que des épreuves annoncent qu'elles valident des compétences avec des travaux obligatoires qui ne permettent pas de les mettre à l'épreuve : parce que les activités de base diffèrent de la compétence à observer). Ce travail d'orchestration permet aussi que la pédagogie devienne une expérimentation démocratique effective, où tous les points de vue concernés par la formation sont valorisés, à commencer par les plus vulnérables : les stagiaires en action directe avec les « *publics* », nos concitoyens pris dans la précarité. *Là où, démocratiquement, le juste possible « nous » réclame.*

### **Compétence : une gestion politique de l'être en action**

La compétence référée en formation sociale est donc le produit d'une négociation politique. Compromis instrumental et non conceptuel, ni pédagogique (prétendant décrire un apprentissage particulier), ni purement managérial (prétendant évaluer la professionnalité d'un acteur). Il est *en raison* impossible de s'appuyer sur les référentiels de compétences qui définissent les professions sociales actuelles : aussi descriptifs soient-ils, ils ne sont pas loin d'être aberrants si l'on considère que le langage a un rapport subjectif et pragmatique conflictuel mais intelligent avec l'agir. Par les annexes des Arrêtés ayant instauré les réformes des formations, chaque métier est désormais défini par un tableau 4 à 6 « domaines de compétences » (DC), formés de substantifs issus de verbes d'action, définis en 3 colonnes :

Référentiel de compétences professionnel : éducateur spécialisé (extrait)

Titre du Domaine de Compétence :	Compétence	Indicateurs de compétences
Domaine de Compétences 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé	Instaurer une relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe</li> <li>- Savoir observer les attitudes et comportements des usagers</li> <li>- Savoir développer une écoute attentive et créer du lien</li> <li>- Savoir identifier et réguler son implication personnelle</li> </ul>
	Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir repérer et mobiliser les potentialités de la personne ou du groupe</li> <li>- Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités et handicaps</li> <li>- Savoir mettre en œuvre des actions adaptées dans le respect des droits et aspirations de la personne</li> <li>- Savoir adopter une posture éthique</li> <li>- Savoir favoriser l'expression et la communication</li> <li>- Savoir expliciter les normes et usages sociaux</li> <li>- Savoir aider la personne à se positionner</li> </ul>
	Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir favoriser l'apprentissage des règles de vie collective</li> <li>- Savoir se positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence</li> </ul>
	Organiser une d'intervention socio-éducative individuelle ou collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comprendre une situation</li> <li>- Savoir exploiter une relation d'échange</li> <li>- Savoir affiner ses objectifs de travail</li> <li>- Savoir instaurer une coopération avec la famille et les proches</li> <li>- Savoir concevoir et mener des activités de groupe et rendre compte de leur budget</li> </ul>
	Animer la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir proposer des axes d'animation</li> <li>- Savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance</li> <li>- Savoir repérer, apprécier en équipe les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées</li> <li>- Savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu ou du groupe dans une dimension citoyenne</li> <li>- Savoir contribuer à l'épanouissement de l'individu au sein du collectif</li> <li>- Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits</li> </ul>

1ère colonne. Par exemple, pour l'éducateur spécialisé [13] : « DC1.Accompagnement social et éducatif spécialisé ; DC2.Conception et conduite de projet éducatif spécialisé ; DC3.Communication professionnelle ; DC4.Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles ». Cela couvre un champ d'activités spécialisés par les différents registres où un métier est censé agir : 1) action spécialisée avec le public ; 2) expertise spécialisée ; 3) action interne à une organisation de travail ; 4) action externe de cette organisation avec d'autres dans un système administré. Ces référentiels rendent simultanément équivalents tout métier social avec un autre, au motif de faciliter la mobilité professionnelle et le travail en réseau sur des

actions commandées par l'Etat (par ex. le « *développement social local* »). Certains DC sont communs à plusieurs métiers, tandis que chaque combinaison de plusieurs DC est propre à chacun et comprend des DC spécialisés : un faisceau de compétences définit une spécialisation tout en la réduisant à des compétences standard. C'est un discours fonctionnel logiquement incohérent mais administrativement très commode pour uniformiser et gérer un capital disparate de professionnels.

2<sup>e</sup> colonne. Chaque DC est sous-défini par une série de 4 à 8 éléments (verbes d'action le plus souvent), détaillant ce que chaque registre d'activités types est censé recouvrir. Même exemple, l'« *Accompagnement social et éducatif spécialisé* » signifierait : « - *Instaurer une relation* ; - *Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités* ; - *Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique* ; - *Organiser une intervention socio-éducative individuelle ou collective* ; - *Animer la vie quotidienne.* » Le professionnel agit sur l'autre.

3<sup>e</sup> colonne : ce système d'action standard est traduit en « *savoirs* », nécessaire correspondance entre apprentissage et agir « *professionnels* ». Le programme de formation et les écrits de certification doivent y puiser des finalités à rattacher aux séquences formatives : la somme « *registres + activités + savoirs* » forme l'ensemble normatif de compétences. Par exemple, au DC1, « *instaurer une relation* » correspond : « - *Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe* ; - *Savoir observer les attitudes et comportements des usagers* ; - *Savoir développer une écoute attentive et créer du lien* ; - *Savoir identifier et réguler son implication personnelle.* » Certains « *savoirs* » semblent méthodiques (« *recueillir et analyser des informations ...* »), renvoyant à des connaissances en sciences humaines, sociologie, psychologie, droit ou politiques (« *commande sociale* », « *situations...* ») ; d'autres semblent cliniques (« *observer les attitudes...* ») ; d'autres enfin relèvent de ce monstre logique forgé par certaines sciences techniques de l'action collective, le « *savoir-être* », *sic* (« *identifier et réguler son implication personnelle* »). Être est donc un savoir.

Sans nous étendre sur le volontarisme démesuré qui ordonne d'« *instaurer* » le rapport social en « *relation éthique* », pire : de « *savoir [...] favoriser la construction de l'identité* » (comment est-il possible à un stagiaire d'éprouver cela en quelques semaines dans un établissement ? C'est à peine le temps de découvrir le travail d'une équipe éducative et les problématiques spécifiques du public accueilli. De même, comment un professionnel prétendrait-il « *construire l'identité* » d'une personne en grande souffrance personnelle, économique et sociale, par exemple, accueillie dans un relais pour les dits « *sans domicile fixe* » ?), il suffit de souligner que ces référentiels procèdent d'une sorte d'abstraction fonctionnelle de l'agir, le coupant à la fois du réel contextué, du temps et de l'interactivité subjective dont il procède. Le monde décrit est un pur monde administré, calculable, un formulaire. La compétence du travailleur social consisterait à appliquer en toute situation ce que l'Exécutif a défini : l'action solidaire, c'est l'ordre social de « *construire* » l'« *identité* » de n'importe quel autre. Démesure politique, surestimation du rôle de l'Etat qui prétend « *savoir l'être* » et « *instaurer* » la société civile à la place des citoyens entre eux [14], en réalité insubstituables les uns aux autres, plus dissemblables entre eux qu'identiques les uns aux autres, plus vulnérables qu'assurés d'une « *identité* » toujours défaite par la précarité d'exister.

Résister à cette idéologie de gestion de l'être, d'où la mise à l'épreuve objective des connaissances s'est retirée, demande d'agencer une relativisation psychodynamique de la compétence. Il convient de valoriser pédagogiquement l'altérité irréductible fichée dans le lien ou la relation sociale : entre « *nous* », en « *moi* », quelque chose de déterminant excède à l'action de maîtrise de la socialité. C'est là que les programmes de formation doivent problématiser l'existence, la socialité, non seulement avec des sciences (sociales, humaines, cliniques) mais aussi avec des théories fondamentales de l'être, du sujet, de la socialité, du langage (philosophie). Entre citoyens inégaux, le lien d'identité/identification ne peut *définir* la socialité. Nul n'est ce que *dit* la compétence ; nul n'est l'effet d'un « *savoir* ». Les acteurs de la formation sont appelés à se demander par quels moyens de leur propre interactivité socioprofessionnelle réagir à cet « *ordre du discours* » qu'ils reçoivent *mais dont ils doivent répondre devant d'autres* : les stagiaires et le public innombrable pour le travail éducatif et social. Cette réponse appelle la responsabilité éthique au cœur du politique, elle défait le monopole ou la nécrose du pouvoir de dire ou faire dire « *qui je suis / tu es* ».

### **La puissance d'agir de la pédagogie au travail**

Arracher les prescriptions à leur « *surréalisme* » obligatoire, c'est reconnaître, dans cet usage des compétences, l'idéologie de l'évaluation. Le clinicien Christophe Dejours a démontré qu'elle se tient sur une tâche impossible



[15] : selon lui, le travail consiste précisément dans l'ajustement psychodynamique particulier de la prescription dans des situations d'application, compte tenu de contraintes nombreuses, qu'il nomme « *épreuve du réel* » ; où l'échec (voire la souffrance) est le moteur d'un apprentissage subjectif et politique constant. Il montre que, mettant en tension l'organisation et les acteurs sensibles, le travail s'avère l'initiative, l'intelligence incessantes qui échappent à toute mesure (toute connaissance, il « *résiste aux sciences* »). Concevoir l'évaluation du travail n'est pensable qu'au regard de ce qui en est le produit, afin de protéger le salarié de toute investigation normative outrancière (de pouvoir managérial et administratif). Il en ressort, d'une part, que la compétence agencée en référentiels prend exactement le chemin inverse : mixte de scientisme et de gestion politicienne, elle cherche à faire mesurer le résultat déréalisé d'une expérience, en présupposant qu'un professionnel peut être *nommé* compétent au motif de « *savoirs* » accumulés. D'autre part, une stratégie de réponse pédagogique résistant à cette idéologie pointe dans la théorie de Dejours : faire porter l'évaluation non sur la mesure unilatérale et fallacieuse de la compétence mais *sur un débat contradictoire à propos de son attestation*, telle un écrit et/ou un entretien, ainsi que le stipulent les référentiels assortis de certification : pour valider un « DC », une série d'épreuves invite chaque candidat à soutenir des écrits produits durant sa formation, *témoignant d'une expérimentation formative dont tout l'enjeu sera l'alternative d'un discours significatif*. Cette double assise dans le temps et le processus de la formation et dans la mise en scène d'un débat public nous renvoie à la pédagogie.

Par exemple, il faut du temps à un stagiaire pour écrire sa première autoévaluation de stage digne de ce titre : signifiant une autoréflexion sur un agir, un parcours d'apprentissage concret. Sans recourir pédagogiquement durant la formation à une épreuve d'entraînement de soutenance d'un tel écrit, il est difficile de faire réaliser l'impact de ce que l'on écrit sur son stage ; lors de telles soutenances, chaque stagiaire mesure par le dialogue l'effet de ses mots, l'insuffisance clinique de ses descriptions, parfois l'imprécision de ses termes, d'autres fois la nécessité de revenir au détail des lieux et des personnes rencontrés. Il est ensuite nécessaire de rendre compte aux stagiaires du débriefing des examinateurs, de leurs points de vue extérieurs à ce que chaque stagiaire vit pour lui-même, afin que chacun réalise qu'on attend de lui (d'elle) un récit sur un parcours d'apprentissage effectif, conscient, assumé, sur une expérience de rencontre et d'interaction qui a produit un déplacement ou une surprise féconde, pas seulement un compte-rendu objectif ou distancié.

Toute l'activité pédagogique doit donc être pensée pas à pas, processus dialogique et non programme idéal, monde vécu qui avance sans certitude de son effectivité, à tous les registres et à destination principale des stagiaires - qu'ils soient présents (pédagogie directe) ou absents, leur présence compte comme adresse première. La mise en œuvre d'une formation s'avère une tâche de concertation développée, selon divers moyens, entre les formateurs, entre eux et l'organisation, entre eux et les stagiaires, avec les partenaires administratifs et politiques, etc. Cette dynamique de conversation, inscrite dans la temporalité du processus formatif, donne aux voix le temps de se poser, de dialoguer effectivement, et d'incorporer l'échec, le doute, l'expression critique de l'affect (si déterminant dans le travail relationnel, tant formatif que social), et le réajustement constant du programme au réel des parcours collectifs et particuliers des stagiaires. De cela procède la pluralité irréductible des points de vue, y compris la confrontation avec la décision et la conduite pédagogiques. Cette conversation pluraliste est didactique parce qu'elle sait en permanence que « *former* » signifie non pas « *donner forme* » mais donner à apprendre, selon une réciprocité asymétrique entre adultes (pédagogues, stagiaires). La formation en alternance, rythmique singulière entre des apprentissages hétérogènes en centre et en stages, procède par apports et expériences contrastés : les enseignants-chercheurs invitent à une réflexivité étrangère à la voix expérimentée des professionnels ou à la pratique de l'expertise par certains consultants spécialisés. La pédagogie veille à la trame interactive de cet apprentissage alterné, qui consiste aussi dans l'expérimentation d'une mise en cohérence progressive et jamais unanime de ces apports, disparates quant à leur positions rationnelles et leurs méthodes et quant à leur ancrage dans un monde vie collectif soit didactique (centre), soit professionnel (l'action sociale en situations).

Or, le support pour cette trame est l'écrit de formation : par lui, de façon nodale, la complexité, l'expérience et l'affect de l'acte ordinaire de justice ou de solidarité sociales sont traduits, ils deviennent dicibles et source réflexive et sensible d'une vie de socialité active où *la formation envoie et dont elle met en exode*. Cette mise en abîme permet de comprendre que le cœur de ce processus est un agir destiné aux points de vulnérabilité maximum de la société, un agir responsable dans la vulnérabilité, où l'autre, inconnu, fait brèche première - question à vif. Cette réponse infinie à une adresse initiale de fragilité, masquée par la complexité sociopolitique qu'il faut apprendre à traverser à rebours, forme la tâche critique et didactique de l'écrit. Par cela, la formation rend compte à ceux à qui elle est adressée : la tâche pédagogique est d'appeler cet écrit et d'y répondre en excès de la seule épreuve de certification : cet écrit est aussi une parole constitutive de celui ou celle qui vient agir avec et pour les autres. L'écrit de formation *dit* le cheminement discursif *particulier* de chaque stagiaire qui

se traduit dans le discours exigé du monde sociopolitique où s'exerce la profession visée. Ces étapes de transformation stratégique du discours doivent être repérées, rester distinctes et rendues conscientes (théoriques ou portées au concept).

Si on conçoit ainsi le travail éthique et discursif de la formation, au moment d'en rendre compte, chaque candidat professionnel soutient non pas lui-même, encore moins des compétences acquises d'agir sur l'autre, mais une attestation écrite de son activité de « *professionnalisation sociale* », son propre dire dans un discours méthodique où l'autre fait question. Par cette tension interne, le discours de la norme est en soi ré-ouvert. Et l'impact de la compétence est détourné de « *l'être social* », par le débat qui réfère l'agir même, sa dynamique, ses difficultés affrontées.

« *Cela pourrait nous pousser, effectivement, à redonner vigueur aux projets intellectuels de critique, de mise en question et d'effort de compréhension des difficultés et des exigences de la traduction culturelle et de la contestation ; cela pourrait nous inciter à développer une conception de la sphère publique dans laquelle les voix divergentes ne seraient pas craintes, avilies ou disqualifiées, mais appréciées parce qu'elles promeuvent parfois en acte une démocratie sensible* », Judith Butler [16]

---

## Notes

[1] J. Butler, *Le pouvoir des mots. Politique du performatif* (1997), Paris, Amsterdam, 2004, p. 250, 251.

[2] R. Bodin, « Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 178 (2009)3, p. 80-87.

[3] J. Butler, « La paix est résistance... » (2003), in *Humain, inhumain. Le travail critique des normes*, Paris, éd. Amsterdam, 2005, p. 63-65.

[4] C. Dejours, « De la psychopathologie à la psychodynamique du travail », dans *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard, nouvelle édition, 2008, p. 213-259.

[5] C. Dejours, entretien, *Temporel Revue Littéraire et Artistique*, septembre 2006, en ligne : <http://temporel.fr> (consulté le 7 octobre 2008).

[6] C. Dejours, « Quelles conditions favorisent la conjuration de la violence », dans C. Dejours (dir.), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot, 2007, p. 74-91.

[7] J. Butler, *La vie psychique du pouvoir* (1997), Paris, Leo Scheer, 2002, réexpliqué in « Changer de sujet : le resignification radicale », *Humain, inhumain*, op. cit., p. 93-145.

[8] En surplus à la bibliographie de cet article, voir principalement :

1) pour l'histoire républicaine de la culture du métier : Y. Lequin, « Le métier », in P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, tome III, Paris, Gallimard, « Quarto » (coll.), 1997, p. 3371-3373 ;

2) pour l'arrière plan contrasté de la conception rationnelle de l'éducation : B. Jolibert, *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck, 1987 ; M. Gauchet, « Démocratie, éducation, philosophie », in M. Gauchet (dir.), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002, p. 11-42 ;

3) pour l'histoire politique récente la formation professionnelle en général : P. Marchand, « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 », *Techniques et culture*, n°45, *Apprendre la mer*, juin 2005, mis en ligne le 22 mai 2008, <http://tc.revues.org/document1343.html> (consulté le 27 juillet 2009) ; E. Lescure (dir.), *La construction du système français de formation professionnelle continue*, Groupe d'Etude - Histoire de la Formation des Adultes, Paris, L'Harmattan, 2004 ; M. Bel et al. (dir.), *La décentralisation de la formation professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 2003 ;

4) pour l'histoire et l'actualité de la formation sociale : numéro thématique « enseigner le social », *Informations sociales*, 135, 2006/7 ; E. Jovelin et al. (dir.), *Histoire des métiers du social en France*, Paris, Lamarre, « ash professionnels » (coll.), 2005 ; R. Lafore, « Les dynamiques du travail social. Des mutations sociales et institutionnelles d'ampleur », *Informations Sociales*, 152, 2009/2, p. 14-22 (sur la formation, p. 20, 21).

[9] Les filières sont définies au regard des « certificateurs » (DRASS et/ou Education Nationale), et recouvrent des voies de métiers : de l'aide à la personne plus ou moins médicalisée (1), de l'accompagnement socio-éducatif, thérapeutique

et de la protection de l'enfance (2), de l'aide sociale proprement dite (3) : 1) Filière médicosociale : DE d'Auxiliaire de Vie Sociale, d'Aide Médico-Psychologique... ; 2) Filière éducative spécialisée (où intervient l'Education Nationale) : DE d'éducateur spécialisé, d'Educateur Technique Spécialisé, de Moniteur-Educateur ; 3) Filière sociale : DE d'Assistant de Service Social, de Conseiller en Economie Sociale et Familiale, DE de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale... sans compter des diplômes d'encadrement ou d'expertise (CAFERUIS, DEIS, CAFDES), les métiers d'éducation relevant du Ministère de la Justice (Protection Judiciaire de la Jeunesse).

[10] N. Murard, *La morale de la question sociale*, La Dispute, Paris, 2003.

[11] R. Sennett, *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité* (2003), Paris, Hachette Littératures, « pluriel » (coll.), 2003.

[12] R. Castel, *Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995 ; *La discrimination négative*, Paris, Le Seuil, « la république des idées » (coll.), 2007 ; « Les ambiguïtés de l'intervention sociale face à la montée des incertitudes », *Informations Sociales*, 152, 2009/2, p. 24-29.

[13] D'après le « référentiel de compétences » Annexe à l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif à la réforme de la formation et du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé.

[14] P. Rosanvallon, *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Le Seuil, « L'univers historique » (coll), 2004.

[15] C. Dejours, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, Paris, INRA éditions, 2003.

[16] J. Butler, « Vie précaire », dans *Vie précaire. Les pouvoirs du deuil et de la violence* (2004), Paris, éd. Amsterdam, 2005, p. 185.