

**LE REFERENTIEL DE COMPETENCES DU POINT DE VUE DES FORMATEURS :
INTERET ET POINTS AVEUGLES DE L'INSTRUMENT CENTRAL DU PROCESSUS
DE PROFESSIONALISATION DANS LES METIERS DE L'INTERACTION HUMAINE.**

Thierry Piot

Université de Caen Basse-Normandie
Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education
F – 14032 CAEN Cedex 5
thierry.piot@unicaen.fr

Mots-clés : professionnalisation, référentiel, compétences, interaction humaine

Résumé. La professionnalisation des métiers de l'interaction humaine prend une importance croissante dans le cadre de la seconde modernité et l'étude de ce processus de professionnalisation, dont s'empare la didactique professionnelle - issue de la convergence de différents courants psychologiques- n'est pas aisée sur le plan scientifique. Le référentiel de compétences est un instrument clé de la professionnalisation. Etudier l'usage réel par des formateurs d'un référentiel de compétences est un analyseur potentiel d'une partie de leur activité. Cette étude est l'occasion de clarifier les cadres théoriques mobilisés, les choix méthodologiques opérés et de repérer certains points aveugles de l'étude du processus de professionnalisation.

1. Introduction

Depuis une trentaine d'années, on assiste dans la plupart des pays à une augmentation sans précédent de la place prise par des métiers de l'interaction humaine, c'est-à-dire des métiers où l'activité est adressée à autrui : enseignement, formation, travail social, soins pour ce qui concerne les métiers plus traditionnels ; coaching, aide à la personne, conseil, aide et soutien, accompagnement pour des métiers émergents en cours de consolidation.

La croissance et la diversification des activités professionnelles des métiers de l'interaction humaine se déroulent dans un environnement économique, technologique et social qui est l'objet de fortes mutations. Celles-ci s'inscrivent dans un contexte marqué par des dynamiques contradictoires qui s'enchevêtrent. On constate une radicalisation de la rationalisation propre à la modernité qu'avait analysée Weber (1922), jointe à un désenchantement du monde où les grands récits religieux ou laïques et les institutions n'assurent plus aussi fortement qu'avant leur rôle historique de matrice de cohésion sociale (Dubet, 2002) : les contextes où s'exercent ces métiers peuvent être comparés à une mosaïque mouvante ; il sont devenus peu lisibles et les changements continus auxquels ils sont soumis réclament aux acteurs concernés de s'adapter en permanence.

Les principaux changements concernent une redéfinition permanente des prescriptions institutionnelles, une évolution de la demande sociale, l'émergence de normes et de procédures d'exécution de plus en plus contraignantes et contrôlées, l'exigence d'une reddition de compte systématique dans un cadre institutionnel soucieux d'efficacité, des transformations structurelles des organisations qui cherchent à s'adapter, progresser en efficacité et qui combinent une logique pyramidale classique à une logique de réseaux ancrés dans des territoires : les réformes du secteur hospitalier en France d'une part, l'évolution des métiers au sein des organisations scolaires (Tardif & Lévesque, 2010) d'autre part en constituent deux exemples.

Un processus continu de professionnalisation des acteurs accompagne les évolutions quantitatives et qualitatives des métiers de l'interaction humaine et cherche à répondre à deux questions : (1) quelles compétences sont requises pour exercer de façon pertinente et efficace ces métiers ; (2) comment apprend-on ces métiers, c'est-à-dire comment construit-on les compétences requises ? Un consensus apparaît autour de la place centrale des notions de réflexivité et de conceptualisation des acteurs professionnels au cours de leur activité, acteurs qui ne sauraient se borner à exécuter des tâches au sens taylorien, c'est-à-dire des tâches répétitives et décontextualisées.

Se substituant d'une part à la notion de capacité dans le monde de la production et d'autre part à la notion d'objectifs à acquérir dans le monde de la formation, -deux mondes désormais tenus de dépasser leurs différends à travers la logique d'alternance-, le concept de *compétence* s'est imposé depuis une vingtaine d'années. La compétence, si l'on prend le risque d'une définition synthétique, désigne un savoir agir opérationnel, contextualisé, évaluable à partir des performances réalisées, qui combine des ressources multiples : la maîtrise de savoirs académiques, des savoirs construits à partir de l'expérience des situations de travail, des opportunités d'action offertes par les organisations et les situations de travail elles-mêmes ainsi que des ressources plus invisibles, que nous qualifierons de personnelles et historico-culturelles, issues des trajectoires des personnes et des groupes sur des temporalités longues.

Notre recherche vise à discuter du point de vue des formateurs, l'intérêt et les limites d'un outil, *le référentiel de compétences*, qui finalise et structure le processus de professionnalisation des métiers de l'interaction humaine. Cet outil, issu du monde de l'industrie (Ropé, 1996) s'est invité dans le champ des métiers de l'interaction humaine sans réelle discussion critique, se donnant à voir comme incontestable et évident. Son usage, désormais systématique dans ces métiers, amène à s'interroger pour en identifier l'intérêt mais aussi les limites et les points aveugles dans le processus de professionnalisation. La centration sur le référentiel de compétences est à l'intersection des quatre perspectives proposées pour le symposium, et notamment de la perspective des situations professionnalisantes et la perspective des temporalités et territoires.

A travers cette recherche sur le référentiel, nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses aux trois questions posées : quels sont les fondements épistémologiques et cadres d'analyse que nous mobilisons en tant que chercheur (partie 2) ; quels sont les principaux concepts qui nous mobilisons (parties 2 et 3) ; Quels sont les obstacles et zones d'ombre que nous rencontrons (partie 4).

2. Cadre théorique et problématique

2.1 Cadre théorique : la didactique professionnelle

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre scientifique de la *didactique professionnelle* (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), que nous déclinons dans le champ des métiers adressés à autrui. Au cours de nos travaux, nous optons pour une lecture extensive de la notion de didactique professionnelle, ce champ étant lui-même en cours de constitution. D'un point de vue *épistémologique*, notre objectif central est de produire des connaissances scientifiques concernant la genèse et le développement des ressources plurielles et des apprentissages humains, qui permettent aux acteurs professionnels d'agir dans des situations de travail où l'activité est adressée à autrui. Ces ressources et ces apprentissages permettent d'agir, c'est-à-dire d'orienter, de conduire et de réguler l'activité finalisée par les prescriptions. Mais ces activités professionnelles débordent largement le fait de réaliser les tâches, comme l'a bien montré l'ergonomie cognitive (Leplat, 2000) : l'activité des acteurs professionnels comprend d'une part l'activité visible et observable et d'autre part l'activité invisible, essentiellement cognitive au sens de traitement d'informations par le sujet : perception d'indices et d'informations, interprétation et sens donné aux situations, arbitrage, prises de décision, contrôle des effets de l'activité, sens que la personne donne à son activité, sentiment d'efficacité, interactions notamment langagières avec les personnes auxquelles s'adresse l'activité, mais aussi avec les collègues... On le voit, la notion de

conduite de l'activité en situation de travail adressé à autrui requiert des ressources plurielles et qu'il n'est pas aisé d'inférer et donc de construire, alors même que les situations de travail dont il est question, si elles possèdent un certain degré de généricité, sont marquées par une interactivité relationnelle et fonctionnelle avec autrui qui ne peut jamais être totalement anticipée. Malgré ces apories, nous faisons le choix, faute d'avoir identifié des chemins scientifiques plus prometteurs, de partir de l'analyse de l'activité effective des professionnels des métiers dressés à autrui pour inférer des observations et des discours d'explicitation des acteurs, les ressources et apprentissages mobilisés et construits dans et pour la réalisation des activités professionnelles.

Nous reprenons pour l'essentiel l'hypothèse centrale formulée par Vergnaud, Pastré et Mayen (2006) : il existe une unité de base intégratrice de ressources hétérogènes et organisatrice de l'activité qui constitue un invariant structurel de l'activité : cette unité correspond à la notion de schème de Piaget (1974), reprise et précisée par Vergnaud (1996), ainsi qu'à la notion d'image opérative proposée par Ochanine (1978), deux notions dont nous avons proposé une synthèse provisoire à travers la notion de matrice cognitivo-pragmatique (Piot, 2008). Ces concepts, assez proches, ont en commun trois éléments articulés de manière dynamique : (1) une orientation de l'activité vers un but objectif et des motifs subjectifs ; (2) un champ d'application dans des situations emblématiques ou des classes de situation, définies comme des systèmes stables et reconnaissables dans leur structure ; (3) des concepts organisateurs qui permettent d'anticiper l'action et de la réguler dans son déroulement en fonction des buts et motifs. Ces matrices cognitivo-pragmatiques sont pour certaines conscientisées et disponibles via l'activité réflexive et opératoire du sujet, et pour d'autres automatisées ou encore incorporées de manière non conscientisée dans l'action, proches alors des *habitus* que Bourdieu définissait comme « grammaire génératrice de l'action ». Les matrices sont organisées en réseaux plastiques, inscrits dans l'histoire des personnes et mobilisables dans l'activité : ils permettent de conduire -et c'est sans doute l'enjeu central de la formation par alternance- des activités d'inférence logique (généraliser, comparer, distinguer, articuler, déduire, relier) ainsi que des activités de conceptualisation.

La didactique professionnelle articule deux principaux courants psychologiques : (1) en premier lieu, la psychologie du développement des sujets, autour des travaux fondateurs d'une part de J. Piaget, prolongés et amplifiés par les recherches conduites par G. Vergnaud ou P. Pastré et d'autre part de L. S. Vygotski, auxquels s'appuient la psychologie cognitive et culturelle de J. S. Bruner ; (2) en second lieu, la psychologie ergonomique avec notamment les travaux de D. Ochanine, J. Leplat, Y. Clot, qui accordent une importance spécifique à l'activité en situation.

D'autres travaux font un lien entre ces deux courants psychologiques, comme ceux de Rabardel (1995) avec la notion d'instrument qui assurent des médiations réelles et symboliques, travaux qui nous apparaissent particulièrement fructueux. Pour Rabardel, un instrument comporte deux dimensions : c'est en même temps un artéfact -matériel ou symbolique- et un schème, c'est-à-dire un ensemble structuré de caractères invariants et généralisables de l'action qui permettent de répéter l'action où de l'appliquer à de nouveaux contenus. L'artéfact devient donc un instrument en situation d'activité du sujet qui l'utilise comme moyen d'agir, pour atteindre un but. Cet auteur distingue deux processus complémentaires dans la genèse instrumentale : (1) l'instrumentalisation correspond à un processus d'enrichissement des propriétés fonctionnelles de l'artéfact par le sujet pour des situations de travail données ; (2) l'instrumentation est dirigée vers la découverte des propriétés de l'artéfact par le sujet et s'accompagne d'une accommodation/différenciation du schème d'utilisation associé, ce qui enrichit ainsi sa signification. Nous nous appuyons sur la notion d'instrument que propose P. Rabardel pour questionner le référentiel de compétences, tenu pour un instrument qui organise l'activité du formateur dans le cadre d'une formation professionnelle initiale.

2.2 Problématique

Les référentiels de compétences sont issus des taxonomies de Bloom (1956) pour ce qui concerne principalement le domaine cognitif et ont donné naissance à la pédagogie par objectifs (Mager, 1972), organisée autour du triptyque savoir/savoir-faire/savoir-être qui a connu un franc succès dans la sphère de l'éducation et de la formation dans les années 1970. Depuis moins d'une dizaine d'années, les métiers du travail social, de l'enseignement et du soin ont tous fait l'objet, en France, d'une ré-ingénierisation qui donne aux référentiels une fonction organisatrice centrale. L'ingénierie de la formation a produit quatre types de référentiels qui s'articulent de manière cohérente :

1. *Le référentiel d'activités* est construit à partir de l'analyse de l'activité réelle des acteurs professionnels, dans des situations de travail actualisées et effectives. Il est structuré en domaines et sous domaines, activités, sous activités....qui sont plus ou moins fréquentes, plus ou moins stratégiques.
2. *Le référentiel de compétences* est déduit du référentiel d'activités, sachant qu'une même compétence peut être requise avec d'autres compétences pour conduire des activités complexes. Les compétences sont elles-mêmes organisées en domaines et sous domaines et peuvent être précisées par degré d'expertise successifs, à partir d'indicateurs de performance: de l'exécution simple à la maîtrise et à la conception.
3. *Le référentiel de formation* est élaboré à partir du référentiel de compétences de chaque métier : il permet de construire une offre de formation qui organise l'acquisition progressive et raisonnée des compétences, le plus souvent entre un lieu académique et des stages qui permettent aux étudiants de rencontrer des situations de travail réelles. Les formations finalisés par référentiels spécifiques se substituent aux anciens programmes de formation pilotés et organisés suivant une logique de contenus.
4. *Le référentiel de certification* a pour fonction de préciser les conditions de validation des compétences construites en formation et sert à certifier d'un niveau de professionnalisation standardisé.

Les référentiels, présentés comme cohérents et exhaustifs, offrent une transparence partagée pour caractériser chaque métier auprès de l'ensemble des acteurs concernés ; employeurs, managers, professionnels, formateurs et formés. Mais leur usage n'est pas si simple dans le cas des métiers adressés à autrui. Ces derniers se distinguent des métiers industriels et articulent trois dimensions qui leur confèrent une certaine spécificité (Piot, 2008) : (1) une dimension opérative singulière dans la mesure où l'interaction avec autrui ne se résume pas à la mise en œuvre d'un algorithme générique ; (2) une dimension écologique : les interactions en jeu se déroulent dans une dynamique et un contexte particuliers dans lesquels les artefacts et l'environnement matériel, mais aussi les émotions et le sens donné par les acteurs à la situation se combinent sans jamais être totalement prévisibles ; (3) une dimension herméneutique qui renvoie aux informations que le sujet sélectionne dans l'environnement et à la valeur et au sens qu'il attribue à ces informations ainsi qu'aux décisions qu'il prend pour agir, jamais réductibles à un seul traitement objectif et computationnel de ces informations : les métiers de l'interaction humaine requièrent l'engagement de la personne singulière, qui est lui-même une ressource au service de son activité.

Deux registres hétérogènes de compétences s'articulent, pour rendre compte de l'activité dans les métiers de l'interaction humaine.

- *Les compétences sur l'objet de service*, qui s'appuient pour une large partie sur un corpus de connaissances académiques : par exemple la maîtrise du programme scolaire pour les enseignants ou encore des protocoles de soin normalisés pour les infirmiers.
- *Des compétences relationnelles et communicationnelles*, centrales dans les métiers de l'interaction humaine pour s'assurer de l'adhésion et la confiance des personnes auxquelles s'adresse le professionnel. Si une partie de ces compétences semble être construite sur des temps longs, apparaissent comme intrinsèques au sujet et se donnent à voir comme renvoyant à une dimension vocationnelle ineffable, d'autres peuvent faire l'objet d'un apprentissage :

par exemple, conduire un dialogue destiné à l'analyse professionnelle des dynamiques singulières dans les situations d'insertion d'adultes.

Nos travaux sur la professionnalisation des métiers adressés à autrui nous ont amené à prendre en compte deux logiques en tension dans les processus de professionnalisation : d'un côté la logique propre à chaque métier, la logique de chaque acteur individuel et collectif. (1) *La logique métier* est objectivable et peut être l'objet de discours spécifiques : le métier d'enseignant, le métier de soignant... On pourrait l'articuler à la notion de genre professionnel de Clot (2000). Les catégories suivantes peuvent ainsi servir de descripteur et d'organisateur de chaque logique métier concernée : organisation de travail, outils, situations de travail, tâches, compétences, dimension collective, procédures et normes pour conduire l'activité ; possibilités de régulation, fonction du langage pour réaliser l'activité, réflexivité professionnelle. (2) *La logique des acteurs* individuels et collectifs est une logique subjective et intersubjective de rapport internalisé à l'activité. Les catégories qui suivent constituent les descripteurs privilégiés de cette logique : parcours, identités, développement personnel, compétences individuelles et collectives, engagement, sentiment d'efficacité, dimension cognitive de l'activité ; dimension émotionnelle de l'activité, réflexivité personnelle. Nous tenons les référentiels, comme analyseurs de la tension entre ces deux logiques de professionnalisation. Ils constituent certes un instrument de lisibilité, mais aussi se donnent à voir parfois comme une nouvelle *doxa*, qui finalement cristallise le développement des compétences dans le champ particulier des métiers de l'interaction humaine, qui, de part sa spécificité, ne se laisse pas facilement circonscrire dans un outil pouvant apparaître comme néo-positiviste.

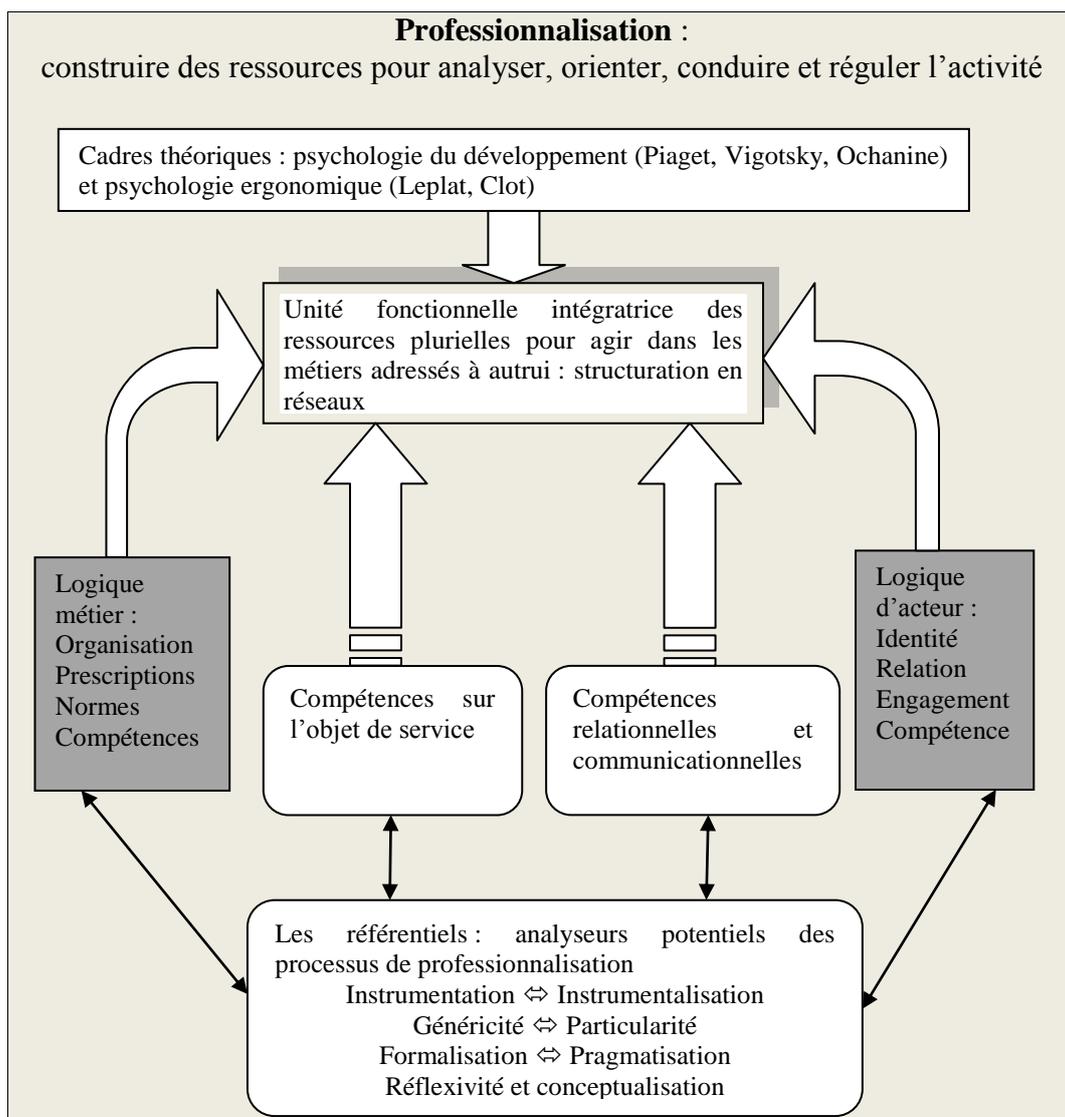


Figure 1 : Modélisation du cadre épistémologique : genèse et développement des ressources pour agir dans les métiers adressés à autrui.

3. Enquête empirique : terrain, méthodologie et recueil de données

Notre travail empirique s'appuie sur une enquête réalisée auprès de formateurs de deux écoles paramédicales : des instituts de formation d'aides-soignants. L'aide-soignant exerce sa responsabilité professionnelle sous la responsabilité d'un infirmier.

La profession d'aide-soignant a fait l'objet d'une réforme en 2005¹ qui a mis en place une formation par alternance, organisée explicitement autour d'un référentiel d'activités et d'un référentiel de huit compétences : (1) Accompagner une personne dans les actes essentiels de la vie quotidienne en tenant compte de ses besoins et de son degré d'autonomie ; (2) Apprécier l'état clinique d'une personne ; (3) Réaliser des soins adaptés à l'état clinique de la personne ; (4) Utiliser les techniques préventives de manutention et les règles de sécurité pour l'installation et la

¹ Arrêté du 22 octobre 2005 modifié, relatif à la formation conduisant au diplôme d'aide-soignant.

manutention des personnes (ergonomie) ; (5) Etablir une relation et une communication adaptées à la personne et son entourage ; (6) Utiliser les techniques d'entretien des locaux et du matériel spécifiques aux établissements hospitaliers et sanitaires (hygiène) ; (7) Rechercher, traiter et transmettre les informations pour assurer la continuité des soins ; (8) Organiser son travail au sein d'une équipe pluri-professionnelle.

Nous avons enquêté auprès de huit formateurs (quatre pour chaque école) d'octobre 2008 à juin 2009 pour connaître dans quelle mesure l'artéfact qu'est le référentiel de compétences du métier d'aide-soignant se transforme en un instrument ayant une fonction organisatrice et structurante de l'activité du formateur et de l'équipe de formateurs. Chaque formateur a été sujet de deux entretiens : (1) un entretien collectif semi-directif au niveau de chaque école, centré sur les représentations professionnelles relatives aux prescriptions institutionnelles, aux changements et résistances concernant la mise en œuvre des prescriptions de la réforme de 2005 ; (2) un entretien individuel d'explicitation pour obtenir une description fine de trois activités professionnelles emblématiques, imposées par le référentiel de formation : la conduite des cours académiques dispensés aux étudiants ; le suivi pédagogique des étudiants pendant leur parcours de formation professionnel ; l'évaluation des stages cliniques en milieu hospitalier en lien avec les tuteurs de stage. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1999) permet d'obtenir des informations sur le déroulement d'une action effectivement réalisée, qui dépasse la simple description et qui permet d'inférer la dimension cognitive de l'activité. Il permet également de recueillir des informations sur les savoirs et savoir-faire mis en œuvre, les motifs et buts du sujet, le contexte de réalisation de l'action ainsi que les jugements portés par le sujet sur son action. Une analyse par unité de sens a été réalisée pour l'ensemble des entretiens afin de comprendre quelle place réelle tient le référentiel de compétences dans les représentations et les pratiques professionnelles des formateurs et dans quelle mesure son usage est un vecteur potentiel de professionnalisation des formateurs. Nous notons l'impossibilité pour le chercheur d'avoir un accès direct aux informations liées au traitement des informations qui concernent l'activité des professionnels : au côté de l'observation, seule la médiation langagière peut à nos yeux permettre de recueillir les informations recherchées.

4. Résultats et discussion

Nous avons organisé cette partie en trois sections. La première concerne l'usage réel du référentiel dans l'activité des formateurs : dans quelle mesure le référentiel instrumentalise-t-il leur activité professionnelle ordinaire et comment, finalement, les formateurs s'approprient-ils cet outil issu de l'ingénierie de la formation et imposé par leur tutelle administrative ? La seconde section vise à identifier la valeur ajoutée, en termes de professionnalisation des formateurs, générée par le référentiel : ont-ils construits des schèmes et des ressources professionnelles par le fait que leur activité professionnelle soit ordonnée à la mise en œuvre d'un référentiel de formation ? En dernier lieu, nous cherchons à identifier les points aveugles propres à l'usage du référentiel de compétences.

4.1 Le référentiel de compétences des aides-soignants : de l'artéfact à l'instrument polyfonctionnel chez les formateurs (logique d'instrumentalisation).

Une clarification des fonctions des formateurs. Le référentiel de compétences a transformé certains aspects de l'activité professionnelle des formateurs. Six formateurs sur huit déclarent que le référentiel apporte une meilleure lisibilité à leur fonction : il constitue un cadre commun qui permet de penser solidairement des activités finalement complémentaires : activité d'enseignement des différents modules de formation, suivi individualisé des étudiants qui peuvent ainsi avoir une vision cohérente de leurs parcours de formation et évaluation en stage. C'est une vision holistique de leur fonction dont font état les formateurs, vision qui se substitue à une perception plus cloisonnée et à des activités juxtaposées qu'il faut désormais penser de manière systémique.

Un vecteur de dialogue dans le cadre de l'alternance. La valeur-ajoutée principale est apportée par le fait que le référentiel est une interface dynamique et transparente entre le lieu de formation

académique qu'est l'institut de formation et les lieux de stages cliniques qui cumulent 24 des 41 semaines de formation. Une des deux équipes de formateurs a conçu, dans le cadre d'une formation spécifique mise en place à sa demande, un portfolio². Ce dernier a pour fonction de rendre plus clair le suivi de la construction des huit compétences professionnelles par les différents formateurs et par les étudiants. Les formateurs sont unanimes pour déclarer que le portfolio permet de faciliter le dialogue entre les référents de stage et le formateur de l'institut de formation : en cela, le portfolio est une extension directe du référentiel qui dynamise et donne du sens à la notion d'alternance : chaque compétence est construite à la fois en école et en stage, sans que l'un de ces deux pôles ignore ou domine l'autre. Le référentiel donne ainsi consistance à la notion de savoir-agir professionnel qui s'élabore -et s'évalue- non seulement à l'école ou en stage, mais dans l'interface entre ces deux lieux. Les formateurs soulignent que cette synergie, induite par les référentiels de compétences opérationnalisés dans le portfolio, est particulièrement significative pour les trois compétences qui se situent au cœur de métier de l'aide-soignant : accompagner une personne dans les activités essentielles de la vie quotidienne ; apprécier l'état clinique d'une personne ; réaliser des soins adaptés à l'état clinique de la personne³.

Une nouvelle dynamique collaborative. Un autre aspect est la gestion commune des compétences au niveau du collectif de formateurs : le référentiel constitue un instrument qui favorise le travail collaboratif ; il requiert, pour sa mise en œuvre une organisation plus réticulaire qui ne peut se mettre en place que lors de réunions de travail ; il se substitue à une organisation plus cloisonnée où chaque enseignant assurait la responsabilité de ses seuls enseignements. Chaque compétence du référentiel fait l'objet d'une description dans le référentiel de formation : il revient aux formateurs qui interviennent pour une compétence donnée d'interpréter les prescriptions, de construire une offre de formation qui dépasse l'exposé de contenus à enseigner pour articuler les cours entre - eux, avec les stages et avec les suivis personnalisés des étudiants : cela induit des discussions, des controverses, des explicitations sur les attendus, sur les exigences demandées aux étudiants, des concertations coordonnées avec les tuteurs de stage. « Ca a rendu le métier plus vivant entre nous » témoigne un formateur.

4.2 Le référentiel, organisateur et vecteur de nouveaux schèmes professionnels chez les formateurs : logique d'instrumentation

Une réflexivité renouvelée sur les pratiques de formation par alternance. Le référentiel a catalysé un rapport au métier de formateur, davantage orienté vers une double logique d'alternance pour cinq formateurs sur huit. En effet, l'élaboration et la mise en œuvre d'une compétence professionnelle d'aide-soignant combine de manière synchrone la mobilisation de savoirs discursifs, étudiés à l'école et la mobilisation de savoirs d'action situés, qui s'acquièrent directement au contact des situations professionnelles. Les formateurs font état d'une réflexivité renouvelée, en prenant conscience de manière plus affirmée qu'auparavant, que le stage n'est pas simplement un moment d'application des savoirs et procédures appris à l'école. Il peut-être l'occasion, si l'on suit leurs discours, d'un questionnement sur l'écart entre le prescrit et la réalité de la prise en charge des malades dans de contextes singuliers. Les situations professionnelles vécues en stage peuvent, de manière récurrente, alimenter le sens de certains contenus théoriques, pour peu que les formateurs s'appuient et sollicitent la verbalisation des vécus de stage autrement que sur le plan émotionnel : nous ne cherchons pas ici à disqualifier le travail sur les émotions que nécessite la confrontation des aides-soignants à la souffrance d'autrui, voire à la mort ; c'est une des fonctions du suivi individualisé et des temps d'expression collective au retour des stages ; mais nous pensons que ces temps de parole au retour de stage peuvent également être structurés pour

² La formation en soins infirmiers en France, reformée en août 2009 et ordonnée autour de dix compétences, prévoit expressément la tenue d'un portfolio dont l'usage est obligatoire entre l'institut de formation, l'étudiant et les différents référents professionnels des stages.

³ Ministère de la santé, de la jeunesse et des sports. (2007). *Profession aide soignant. Recueil des principaux textes relatifs au diplôme d'Etat*. Ref 531 081. Paris.

alimenter les processus cognitifs d'analyse des situations de travail qui sont partie intégrante de la professionnalité des aides-soignants.

Logique de pragmatisme des savoirs académiques et logique de formalisation des savoirs d'action. Les discours des formateurs témoignent que leur fonction se transforme et consiste à prendre en compte simultanément les savoirs académiques, dont ils se disent garants, mais dont ils constatent qu'ils ne suffisent pas à induire de manière certaine les performances attendues en situation de soin, et des savoirs qu'ils qualifient de savoirs pratiques, que les étudiants apprennent en stage, lorsqu'ils se confrontent à des situations professionnelles complexes qui réclament d'agir dans l'urgence. Les formateurs expriment certes de manière encore peu conceptualisée que la tension qu'ils ont à considérer comme au cœur de leur métier est celle qui met en jeu la logique de pragmatisme et la logique de formalisation : la logique de pragmatisme consiste à aider les étudiants à rendre mobilisables dans les situations professionnelles les savoirs appris à l'école pour analyser les situations et agir concrètement et correctement sur celles-ci ; la logique de formalisation consiste à faire produire aux étudiants un discours sur les situations professionnelles effectivement rencontrées en stage pour passer d'une perception approximative et partielle à une perception globale qui articule des éléments significatifs. De note point de vue, le référentiel a permis à plusieurs formateurs de construire des schèmes de lecture plus complexes de leur rôle professionnel vis-à-vis des étudiants. La réflexivité ainsi à l'œuvre indique le passage d'une activité productive des formateurs à une activité constructive. Elle est au fondement du processus de professionnalisation : ces nouvelles matrices d'analyse professionnelle des formateurs - pragmatisme et formalisation- attestent du processus d'instrumentation qui constitue une valeur-ajoutée médiatisée par le référentiel de compétences chez les formateurs.

4.3 L'usage du référentiel en formation d'aides-soignants : points aveugles, pensée paresseuse et détournement d'usage

Cependant, les discours d'explicitation des formateurs d'aides-soignants utilisant un référentiel de compétences pour conduire leur activité professionnelle amènent à repérer divers points aveugles.

Une distance critique et une conceptualisation faibles. Le principal point aveugle est le déficit de distance critique et de conceptualisation chez deux formateurs sur huit. Ces deux formateurs font crédit au référentiel de définir de manière exhaustive et définitive les compétences professionnelles attendues chez un aide-soignant. Ce point est à mettre en relation avec une culture très peu développée de l'univers de la formation, de la pédagogie pour adultes et de l'ingénierie de la formation. L'explication principale est un choix par défaut de la fonction de formateur: pour l'un, le service de soin où il exerçait comme infirmier a fermé et il y avait une place disponible à l'école, non loin de chez lui ; pour le second, un problème de lombalgie qui l'empêchait de poursuivre son activité professionnelle ordinaire a été à l'origine de sa nomination comme formateur. Sans doute devient-il urgent, s'il ont voulu professionnaliser les aides-soignants, appelés de plus en plus à réaliser des soins infirmiers par délégation, de s'intéresser de manière sérieuse à la professionnalisation des formateurs d'aides-soignants. Le rationalisme sans nuance qui guide ces formateurs les pousse à accorder au référentiel une caution scientifique non discutable et définitive, ignorant que « *le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture ou un outil réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité* » (Collège de France, 1985). La perception a-historique et non contextualisée de la notion de compétences est à nos yeux une dérive dangereuse du référentiel lorsqu'il est considéré comme une évidence plutôt que comme une construction culturelle, par essence fondée sur une certaine rationalité objective mais qui reste critiquable (Habermas, 1987).

Une conception fixiste de la compétence. Une seconde dérive consiste en la réification de cette notion de compétence qui renvoie à un usage paresseux: cette pratique rejoint les critiques adressées naguère à la pédagogie par objectifs qui segmentait la complexité des objets d'apprentissage en diluant le sens des processus d'apprentissage dans la juxtaposition de micro-objectifs isolés. Dans cette optique, ce sont les situations de soin, qui sont les entités fonctionnelles

complexes que rencontrent les aides-soignants dans leur activité, qui sont réifiées : l'analyse des situations de travail réclame de combiner différentes compétences pour agir, alors que certains formateurs séparent les compétences, simplifient les activités en entités élémentaires, vidant ainsi le savoir-agir professionnel de la complexité qui le constitue.

Détournement d'usage. Deux formateurs déclarent finalement ne pas constater de différence entre l'ancien et le nouveau programme de formation, fustigeant « les technocrates du Ministère de la santé qui s'ingénient à rendre compliqué un métier qui ne l'est pas », et qui « peut s'apprendre sur le tas » : les notions d'hygiène d'une part et de confort de la personne d'autre part s'acquièrent de leur point de vue dans l'expérience familière acquise à domicile et ne réclament ni apprentissage spécifique ni posture réflexive. Cette remarque, issue des discours des deux formateurs rejoint une analyse réalisée par Mayen (2007) sur les aidants à la personne, dont les aides-soignants ne sont pas très éloignés du point de vue de leur activité professionnelle.

Incomplétude. L'analyse critique du référentiel de compétences du métier d'aide-soignant par cinq formateurs sur huit, qui ont tous exercé un métier du soin, aboutit à considérer que ce référentiel mineur ou ignore certains aspects qu'ils qualifient de cachés et méprisés d'une fonction que la sociologie du travail pourrait qualifier de « sale boulot », peu valorisé, mal payé et mal considéré, situé au bas de la pyramide des métiers de la santé. Pourtant, témoignent les formateurs, prendre soin chaque jour des corps et des âmes des personnes qui souffrent, les laver, les changer, leur parler et leur sourire, organiser leur contexte de vie pour qu'il soit attrayant, devrait être pris en compte de manière plus explicite. Autrement dit, les référentiels attachent une importance hypertrophiée aux compétences objectives et considèrent comme secondes les compétences dites relationnelles et communicationnelles. Le débat sur la dimension invisible et oubliée des métiers du *care* a été récemment porté sur la place publique en France : ces professionnels constituent une part importante des personnels des établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), objets de quelques dérives et dont la courbe démographique prédit pourtant l'augmentation.

5. Conclusion

Le référentiel de compétences est l'instrument central du processus de professionnalisation qui se met en œuvre autant dans les instituts de formation professionnelle que sur les lieux de travail pour l'ensemble de métiers de l'interaction humaine. La nature interactive et complexe de l'activité propre à ces métiers amène à considérer l'intérêt non négligeable du référentiel pour rationaliser l'activité des formateurs, donner du sens et opérationnaliser la logique d'alternance.

Cependant, le référentiel reste une construction culturelle, prise dans une histoire et des contextes, et à ce titre, il ne constitue pas un outil exhaustif et non discutable. Son usage, pensons-nous, pourrait s'accompagner d'une prise de distance critique plus affirmée chez les professionnels de la formation, afin de ne pas perdre de vue, chemin faisant, le sens du processus de professionnalisation pour les acteurs concernés et la place, à côté des compétences sur l'objet de service, des compétences communicationnelles qui demeurent encore floues et mal caractérisées : sans doute cela doit-il constituer un objectif prioritaire pour la recherche en formation.

6. Bibliographie

- Bloom, B. S. et alii. (1956, 1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Collège de France (1985). Rapport. *Principes pour l'enseignement d'avenir*. Paris.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Tome 1. Paris : Fayard.
- Clot, Y. (2000). *La Fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Leplat, J. (2000). *L'Analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Lessard, C., Tardif, M. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck.
- Mager, R. F. (1972). *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* Paris : Gauthier-Villars.
- Mayen, P. (2007) Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. Revue en ligne *Recherche en éducation*, n°4, octobre 2007. 51-64. <http://www.cren-nantes.net>
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, n°2, mai 1978, 63-72. Toulouse le Mirail.
- Pastré P. Mayen P. & Vergnaud G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n°154, janvier, février, mars 2006, 145-198.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piot, T. (2008) La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education* (Montréal, Canada), Vol. 43, n°2 (2008), 95-110.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ropé, F. (1996). Objectifs et compétences à l'école et dans le travail. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*. 29, 4, 1996, 33-60.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J-M. Barbier (éd) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 275-292.
- Vermersch, P. (2000). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Weber, M. (1922/2003). *Economie et société*. Paris : Pocket.