

## L'HUMANITÉ COMME COMPÉTENCE ? UNE ZONE D'OMBRE DANS LA PROFESSIONNALISATION AUX MÉTIERS DE L'HUMAIN

Pierre Hébrard

Conservatoire National des Arts et Métiers  
2, Rue Conté  
75003 Paris  
pierhebrard@orange.fr

---

**Mots-clés :** développement professionnel, capacités relationnelles, référentiels de compétences

**Résumé.** Pour les professions dites de service à la personne, comme les métiers de la formation, du travail social et de la santé, la relation humaine constitue un aspect essentiel de l'activité. Une série d'expressions sont utilisées pour décrire des « objets d'apprentissage » relatifs à cette dimension (savoir-être, comportements, attitudes, capacités relationnelles, compétences sociales, etc.). L'analyse des outils mobilisés par les praticiens, (référentiels, grilles d'évaluation) et celle des discours de leurs utilisateurs, révèlent un ensemble de paradoxes et de difficultés. Il n'est pas facile en effet de définir comme objets d'apprentissage ce qui est généralement conçu comme des qualités humaines. À partir de l'analyse d'un ensemble de documents et d'interviews de praticiens qui les utilisent notre recherche vise à repérer zones d'ombre auxquels se heurte la réflexion sur cette dimension du développement professionnel à forts enjeux tant épistémologiques qu'éthiques.

---

### 1. Contexte et problématique de l'étude

Pour un ensemble de professions dites de service à la personne, comme les métiers de l'éducation, de la formation, du travail social et de la santé, la relation humaine est au centre de l'activité et en constitue un aspect essentiel. Une série d'expressions et de notions sont utilisées pour décrire des « objets d'apprentissage » et définir des objectifs relatifs à cette dimension du développement professionnel de ceux qui se destinent à ces professions (savoir-être, comportements, attitudes, capacités relationnelles, compétences sociales, émotionnelles, de troisième dimension, etc.). Depuis le milieu des années 80 et plus fortement encore au cours des années 2000, les dispositifs de formation conduisant à ces professions ont été réformés à partir de principes et de méthodes fondés sur « l'approche par les compétences », la forme aujourd'hui dominante de pensée qui s'est imposée dans le champ de la formation professionnelle. Or, l'analyse des outils de plus en plus systématiquement mobilisés par les praticiens, dans le cadre de ces dispositifs, que ce soit celle des référentiels (d'activités, de compétences, de formation) ou des grilles et autres instruments d'évaluation, révèle un ensemble d'insuffisances et de difficultés dans la façon dont ils abordent cette dimension relationnelle des métiers concernés. Par ailleurs, lorsqu'on donne la parole aux formateurs à ce propos, leurs discours traduisent également une difficulté à trouver les mots pour en parler, si ce n'est une tendance à l'évitement. Il n'est pas facile en effet de définir comme objets d'apprentissage ce qui est généralement conçu comme des qualités personnelles, des qualités humaines, attribuées à des traits de personnalité souvent considérés implicitement comme innés. Si, pour beaucoup, il est évidemment paradoxal de parler de « l'humanité comme compétence » on peut du moins s'interroger sur la place faite à « l'humanité » dans les référentiels de compétence et le discours des formateurs.

Les praticiens de ce que l'on nomme aujourd'hui l'ingénierie de formation (les activités de conception, de pilotage et d'évaluation de dispositifs et d'actions de formation professionnelle) ont élaboré ces dernières années des méthodes et construit des instruments dont beaucoup se réfèrent à

la « logique des compétences ». Il s'agit notamment de référentiels décrivant non seulement les fonctions, les tâches, les activités caractérisant tel ou tel métier, mais aussi de référentiels de compétences utilisés à la fois pour concevoir des programmes de formation professionnelle et pour évaluer, dans des situations ou des épreuves d'examen ou en situation de stage, ou encore périodiquement dans les établissements où ils exercent, ceux qui bénéficient ou ont bénéficié de ces formations. Ces référentiels et autres outils sont conçus par des responsables de formation en concertation avec des praticiens du métier concerné, de façon empirique, guidés par quelques ouvrages publiés par un petit nombre d'auteurs. Les méthodes, pour ne pas dire les recettes que préconisent ces auteurs s'inspirent le plus souvent directement, sans que ces sources soient toujours mentionnées, de travaux nord-américains dont la généalogie remonte à Tyler et à Bloom. On oublie souvent de rappeler que les travaux initiaux de ces derniers portaient sur l'enseignement scolaire et visaient à en formuler plus clairement les objectifs afin de pouvoir mieux en évaluer les résultats (Tremblay 1990). On oublie aussi qu'ils étaient très fortement marqués par le behaviorisme alors dominant dans le contexte culturel qui a vu leur apparition et leur succès croissant (Pocztar 1982). Ils ont produit une « technologie de fabrication des objectifs pédagogiques » reposant sur quelques règles et principes relativement simples :

- Les objectifs sont classés en trois grands domaines (cognitif, affectif et psycho-moteur),
- Chaque objectif est formulé avec l'expression « être capable de » suivie d'un verbe d'action décrivant un comportement observable constituant le résultat d'une séquence d'apprentissage (ce que les élèves seront capables de faire à l'issue de cette séquence),
- Pour chaque séquence sont définis également l'épreuve (le test) qui permettra d'évaluer si le résultat est conforme à l'objectif et le niveau de performance attendu.

Cette technologie de définition des objectifs de formation a été très vite adoptée, notamment en France lorsque la formation professionnelle continue s'est développée à partir des années 70, mais surtout au cours des années 80, que ce soit dans le cadre des plans de formation des entreprises ou dans celui des actions de formation destinées aux demandeurs d'emploi. Dans presque toutes les formations de formateurs ou de responsables de formation, le module sur la conception d'actions ou de séquences de formation reposant sur cette méthode et en rabâchait les principes et les règles immuables. Quelques auteurs (Hameline 1979, Pocztar 1982) ont tenté d'alerter les praticiens sur leurs limites et leur aspect réducteur, mais la plupart des praticiens ont retenu et utilisé la recette sans y prêter beaucoup d'attention. Son succès tient sans doute au fait qu'elle prend l'apparence d'une rationalisation et d'une simplification du travail de conception et prétend permettre de parvenir à une maîtrise des processus de formation, à une efficacité accrue de l'activité des formateurs et à une mesure précise et objective de leurs résultats.

Au cours des années 80, cette approche de la formation va converger avec l'évolution des méthodes de management et de gestion des ressources humaines, que résume l'expression « modèle de la compétence » (Paradeise 1987, Zarifian, 2001). A la technologie de définition des objectifs pédagogiques va s'ajouter l'élaboration systématique de référentiels de compétences destinés à faciliter la conception d'actions de formation qui soient en meilleure adéquation avec les exigences des emplois. La méthode de construction de ces référentiels repose sur une analyse de l'emploi (des tâches, activités, opérations qui constituent le contenu du travail), permettant de produire un « référentiel métier », puis sur cette base, un référentiel de compétences et un référentiel de formation (formulant les objectifs des différents modules et séquences de la formation), auquel on ajoute parfois un référentiel d'évaluation ou de certification, notamment dans certaines formations diplômantes. Cette méthode s'est largement répandue dans les grandes entreprises, notamment dans l'industrie sans trop soulever de difficultés. Plus récemment, ce modèle de la compétence a été au fondement d'un ensemble de réformes qui ont concerné la formation professionnelle initiale dans les secteurs du travail social et de la santé, au moment où se généralisait, en France, l'application de la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Son influence s'est aussi manifestée dans le domaine de la formation des enseignants et, bien sûr, des formateurs.

Au cours des années 80 et 90, ce modèle de la compétence a également fait un retour massif dans le système éducatif (l'enseignement scolaire) (Ropé et Tanguy 1994, Rey 1996). Il a alors fait l'objet de critiques. On lui a notamment reproché de n'être pas « étayé par une théorie scientifiquement fondée » (Crahay 2006), mais aussi de constituer une « contamination de la réflexion pédagogique » par une idéologie dominante utilitariste provenant du monde de l'entreprise (capitaliste), de renforcer la « rationalité instrumentale » (Bronckart et Dolz 2002), de privilégier l'apprentissage par l'action en situation au détriment des connaissances, des concepts relevant des disciplines (voir aussi Schneider-Gilot (2006) qui s'en prend à la fois à l'approche par compétences dans l'enseignement et surtout à la notion de compétences transversales au nom de la défense des savoirs disciplinaires et des approches didactiques).

Remarquons que la plupart de ces critiques concernent l'usage de la notion de compétence dans l'enseignement (la formation initiale). D'autres auteurs, dont M. Stroobants (1994, 2002) est sans doute l'une des plus représentatives, ont également contesté le modèle de la compétence tel qu'il est utilisé dans le monde du travail. Ils lui reprochent principalement d'être au service d'une stratégie visant à remettre en cause les qualifications et la valeur des diplômes reconnus par des accords collectifs et garantis par l'État et à privilégier, au nom de la flexibilité, une gestion individualisée des salariés. Les critiques sont donc à la fois épistémologiques et idéologiques, parfois aussi motivées par la défense des disciplines, et d'une conception plus traditionnelle de l'enseignement.

Depuis le milieu des années 90, par ailleurs, des travaux se référant à l'approche dite de la didactique professionnelle (Pastré et al. 2006) ont revisité la réflexion sur l'apprentissage en situation professionnelle et l'étude de ce qui fonde l'efficacité dans l'action, en vue de repenser la conception des dispositifs de formation professionnelle. Leur approche intègre certains des acquis du courant néo-piagétien (Vergnaud 1996), de la psychologie du travail (Clot 2000) et de l'ergonomie de langue française (Schwartz 1997, 2000). Entre cette nouvelle approche, bien mieux fondée théoriquement et les critiques de principe du modèle de la compétence, il nous semble qu'il y a une large zone d'ombre : peu de travaux reposant sur l'analyse d'un corpus croisant une étude documentaire des instruments (principalement les référentiels) et des entretiens avec les praticiens qui les utilisent, et surtout peu d'études de ce type portant spécifiquement sur les métiers de la relation humaine, en dehors de quelques mémoires à caractère monographique et de travaux sur la formation des enseignants (centrés surtout sur la question de l'autorité et de la conduite de la classe).

Notre recherche comporte deux volets : le premier est une étude documentaire portant sur un corpus d'outils utilisés par les formateurs et ayant un rôle structurant dans les dispositifs de formation, notamment les référentiels de compétences et de formation et des grilles d'évaluation. Nous analyserons plus spécifiquement la partie de ces documents qui concerne ce que les formateurs désignent habituellement par l'expression « savoir être », par opposition aux savoirs (domaine cognitif de Bloom) et aux savoir-faire (catégorie qui recouvre le domaine psychomoteur, mais sert aussi souvent de fourre-tout pour classer ce qui n'entre pas dans les deux autres domaines). Il s'agit donc, en première approximation, de s'intéresser au domaine nommé « affectif » dans la taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs (Krathwohl et al. 1964), aux « objets d'apprentissage » et aux objectifs relatifs à cette dimension relationnelle de la compétence. L'étude de ce domaine qui constitue une dimension fondamentale des métiers de l'humain, de la place qu'il prend et de la façon dont il est traité dans les dispositifs de formation et les documents qui les structurent, mais aussi dans les discours des formateurs révèlent un ensemble de difficultés et de paradoxes qu'il nous a semblé intéressant d'étudier de plus près. L'étude de la structure et du contenu des référentiels nous permettra plus généralement de caractériser les « théories psychologiques » sous jacentes à ces instruments, la conception de l'homme au travail et des relations humaines en jeu dans l'activité qu'elles traduisent et le (ou les) paradigmes auxquels elles peuvent être rattachées.

Le deuxième volet de l'étude consiste à recueillir le discours des formateurs, par des entretiens semi-directifs qui portent sur les pratiques d'utilisation des instruments, tant dans la conception des actions de formation que dans la conduite et l'évaluation de leurs résultats. Elle nous permet de caractériser la conception de la formation, de la professionnalisation (ou du développement professionnel) véhiculée par le discours des praticiens et de la croiser avec notre analyse du contenu des instruments (analyse documentaire). Elle nous conduit également à analyser certaines des difficultés rencontrées dans l'usage des référentiels et plus particulièrement dans la façon dont ils traitent le développement des attitudes et des capacités relationnelles.

Nous faisons l'hypothèse que ces difficultés sont liées notamment au flou des cadres conceptuels sous-jacents, à l'influence persistante du paradigme behavioriste et d'un contexte culturel dominé par le pragmatisme, ainsi qu'à l'insuffisance de la réflexion épistémologique et du questionnement éthique (Bréant 2004), qui nous semblent constituer les principaux obstacles et zones d'ombre auxquels se heurte la réflexion sur cette dimension de l'apprentissage professionnel, réflexion à laquelle l'approche par la « formation clinique » (Bréant 2008, Cifali 2008) nous paraît apporter une contribution décisive.

Il s'agit d'une recherche en cours dont nous présentons les premiers résultats, visant à apporter un peu de lumière dans ce domaine encore peu exploré et à réduire quelque peu le grand écart existant entre les avancées de la recherche et la nature des instruments et des pratiques dominantes dans le champ de la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine (travailleurs sociaux, métiers de la formation et de la santé), secteurs actuellement en pleine mutation.

## **2. Champ et méthodes de la recherche**

Le champ de notre recherche est la formation professionnelle préparant à certains métiers de la relation humaine : les professions de la santé, du travail social et de la formation. Le premier volet de l'étude est donc une étude documentaire portant sur un corpus d'instruments de deux types : d'une part des référentiels de compétences et autres supports décrivant des objets d'apprentissage et des objectifs de formation, utilisés dans le cadre de dispositifs de formation professionnelle ; d'autre part des grilles d'évaluation servant de support dans des situations d'évaluation (jurys d'examen, de VAE, évaluation de périodes de stage ou de mise en situation professionnelle). Notre méthode d'analyse documentaire est à la fois lexicale et sémantique ; elle porte aussi bien sur le contenu explicite (terminologie, notions et expressions utilisées), sur la logique sous-jacente aux catégories structurant les référentiels et sur les présupposés implicites qu'ils contiennent (Kerbrat-Orecchioni 1986, Ducrot 1991).

Le second volet de l'étude consiste à mener des entretiens auprès de formateurs utilisant ces outils à partir d'une grille d'entretiens comportant une dizaine de questions ouvertes. Ces questions portent sur les outils eux-mêmes et leurs modalités d'utilisation, sur l'intérêt et les apports de ces outils, et sur les difficultés et limites rencontrées dans leur usage, et plus particulièrement sur la façon dont ils traitent les capacités relationnelles et leur évaluation (ce qui leur sert de critère ou de repère pour évaluer cette dimension du développement professionnel). Une première série d'entretiens a été réalisée auprès de formatrices et de formateurs de travailleurs sociaux (7) et d'infirmiers (7). D'autres entretiens seront menés prochainement auprès de formateurs d'autres spécialités et d'autres niveaux de qualifications des mêmes professions et auprès de formateurs de formateurs afin d'élargir et de diversifier la population interrogée. Les premiers résultats qui sont présentés ici sont issus d'une analyse thématique des 14 premiers entretiens réalisés. Certains passages font l'objet d'une analyse de contenu plus fine réalisée avec une méthode dite « analyse propositionnelle du discours » (Ghiglione et Blanchet 1991). Un troisième volet consistera à analyser le contenu de mémoires professionnels de formateurs, produits pour la validation de diplômes d'universités et de masters.

### **3. Résultats et discussion**

#### **3.1 Étude des référentiels et grilles d'évaluation**

Nous avons recueilli et analysé un corpus de référentiels métiers (fonctions, activités), de référentiels de compétences et de formation (objectifs et contenus des unités de formation) et d'autres outils (portfolios et grilles d'évaluation) concernant différents métiers de l'humain. Il s'agit de métiers de la santé (aide-soignant, auxiliaire de puériculture, infirmiers, infirmiers de bloc opératoire, puéricultrices), de métiers du travail social (éducateurs spécialisés, assistants de service social, techniciens de l'intervention sociale et familiale), de métiers de la formation (formateurs, responsables pédagogiques, responsables de formation) et enfin de la fonction particulière des écoutants de services de téléphonie sanitaire et sociale, notamment des écoutants d'une association pratiquant l'écoute téléphonique et la réponse par Internet aux personnes concernées par les infections sexuellement transmissibles SIDA et hépatites).

Nous présentons ici des résultats partiels concernant principalement deux métiers : l'étude des référentiels et portfolio utilisés pour la formation préparant au Diplôme d'État d'infirmier français, suite à la réforme de cette formation en 2009, et les référentiels du métier de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) réformée en 1999, puis à nouveau en 2006. Les TISF, anciennement nommés « travailleuses familiales », interviennent principalement au domicile de l'utilisateur ; ils ont vu leur métier élargi à l'action socio-éducative et préventive, et non plus seulement à des activités ménagères et d'aide familiale.

##### *3.1.1 Les référentiels et portfolio utilisés pour la formation des infirmiers en France*

Les documents de référence pour la formation des infirmiers français comprennent une définition assez succincte du métier et du champ d'intervention de cette profession ; les actes relevant de la compétence des infirmiers, de leur rôle propre et de celui résultant de l'application de décisions et de prescriptions des médecins, sont définis par ailleurs de façon détaillée par des textes législatifs et réglementaires régissant les professions médicales et paramédicales. La réforme de 2009 apporte un certain nombre de changements dans le dispositif de formation préparant au diplôme d'État et les documents qui lui servent de support. Il s'agit en premier lieu d'un référentiel de compétences qui définit cinq compétences « cœur de métier » et cinq compétences « transverses » communes à certaines professions paramédicales. Ces dix compétences (qui sont plutôt des fonctions) sont déclinées chacune en six à douze éléments ou items décrivant des activités. Par exemple, dans la compétence 4 « Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique » on trouve, entre autres, les items :

- 5. Initier et adapter l'administration des antalgiques dans le cadre des protocoles médicaux
- 6. Conduire une relation d'aide thérapeutique.

Il n'y a donc pas, dans ce document de distinction claire entre (référentiel métiers ou) activités et (référentiel de) compétences. En plus de ce « référentiel de compétences », l'autre document de référence est un portfolio destiné aux étudiants et visant aussi à faciliter la coordination entre les formateurs des instituts de formation et les professionnels accueillant les étudiants infirmiers dans les terrains de stage. Il contient également des supports destinés à suivre la progression de la formation (unités de formation et stages réalisés), à servir de cadre à l'analyse de pratique et de situations rencontrées en stage et surtout à l'évaluation des périodes de stage. En effet les deux tiers de ce document sont constitués par des grilles servant aux étudiants et à ceux qui les encadrent à évaluer l'acquisition des différentes compétences listées dans le référentiel. Pour chacune, une série de critères sont définis (4 en moyenne, donc au total 40 critères pour les 10 compétences) et pour chaque critère plusieurs indicateurs sont censés permettre de juger si, selon ce critère, la compétence est « acquise, à améliorer, non acquise ou non pratiquée (une case à cocher pour chaque critère et pour chaque stage effectué). Par exemple : pour la compétence 5 « Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs », l'un des deux critères est « pertinence dans la mise en œuvre des soins éducatifs et préventifs » et les indicateurs :

- Recherche la participation des personnes ou du groupe
- Adapte et évalue les techniques et outils pédagogiques
- Évalue les actions réalisées.

Dans la formulation des indicateurs, on retrouve souvent des termes très proches de ceux utilisés pour décrire les éléments de compétence dans le référentiel. L'analyse de la structure du référentiel de compétences et du portfolio, du vocabulaire utilisé et de la logique sous-jacente à leur conception conduit à un premier constat : on retrouve une terminologie et une méthode très proches de celles utilisées au Royaume Uni pour les référentiels nationaux de qualification professionnelle (*National standards of Vocational Qualifications*). Pour chaque métier, un petit nombre de domaines de compétence correspondant aux principales fonctions constitutives de l'activité sont définis et découpés en unités ou éléments de compétence, pour lesquels sont ensuite formulés des critères de performance (*performance criteria*) et sont listés ce qui peut en constituer des preuves (*performance evidence required*). La seule différence est que les termes « critères de performance » et « preuves », sont remplacés par « critères d'évaluation et indicateurs ».

Concernant plus spécifiquement la façon dont sont traitées les dimensions relationnelles de la compétence infirmière, je me limiterai ici à une analyse « symptomale » consistant à relever seulement quelques signes qui me paraissent révélateurs d'une logique à l'œuvre. Si l'on regarde de plus près les critères d'évaluation et les indicateurs concernant les dimensions relationnelles, dans le portfolio, pour la compétence 4. « Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique ou thérapeutiques », il y a le critère « justesse dans les modalités de mise en œuvre des thérapeutiques et conformité aux bonnes pratiques ». Sur les 9 indicateurs correspondant à ce critère, 5 portent sur « le respect des règles d'hygiène, de traçabilité... », le respect de procédures et la mise en œuvre de contrôles de conformité », 1 sur la dextérité des gestes, 1 sur la prévention de la douleur. Les deux qui restent sont : « explique les actions au patient » et apporte une attention à la personne ».

D'un point de vue méthodologique, une première remarque s'impose : de nombreux indicateurs de nature hétérogène pour le même critère rendent difficile l'évaluation qui doit se traduire par la décision de cocher une seule case (acquis, à améliorer ou non acquis). Par ailleurs, le poids relatif de la dimension relationnelle de la *justesse dans les modalités de mise en œuvre des thérapeutiques* apparaît plutôt réduit. Surtout si l'on ajoute que les sept autres critères de cette compétence 4 sont presque exclusivement centrés sur les aspects techniques des soins.

Si l'on examine ce qui concerne la compétence 6 : *communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins*, quels sont les critères et les indicateurs correspondants dans le portfolio ? Pour cette compétence, trois critères sont définis. Le premier critère et ses indicateurs sont donc formulés en termes d'analyse de la situation, d'explication ou d'identification (des attitudes adaptées), c'est à dire dans une approche très intellectuelle et rationnelle, extérieure à la relation proprement dite. Le second critère et ses indicateurs sont principalement formulés en termes de communication et seul l'indicateur « porte une attention à la personne » énonce une attitude requise dans la relation elle-même.

On retrouve aussi ce qui me semble être une difficulté à aborder le cœur de la relation dans la compétence 10 « Informer, former des professionnels et des personnes en formation ». Le premier critère est : « la qualité de l'organisation de la collaboration avec l'aide soignant » (et non la qualité de la collaboration ou de la relation proprement dites). Pour ce critère, l'indicateur « évalue les activités de collaboration de l'aide-soignant et lui signale les erreurs » me semble assez significatif d'une vision hiérarchique, prescriptive et unilatérale de la relation infirmier aide-soignant. Quant à la fonction de formation de l'infirmier vis à vis des stagiaires, le critère est « la qualité de l'accueil et de la transmission de savoir faire à un stagiaire » et les trois indicateurs : « met en œuvre une démarche d'accueil et transmet les informations nécessaires », « transmet les explications nécessaires à un stagiaire » et transmet le savoir faire avec des méthodes pédagogiques adaptées au niveau de formation du stagiaire ». La relation formative est donc présentée de façon assez réductrice en termes d'information et d'explication à donner, de démarche (d'accueil) à mettre en œuvre et de méthodes à utiliser. Déjà, dans les éléments du

référentiel de compétences, l'activité de formation des stagiaires était décrite ainsi : « transférer son savoir faire et ses connaissances aux stagiaires ». Les termes utilisés reflètent donc une vision transmissive de la formation (les connaissances et le savoir faire sont transmises, transférées aux stagiaires et non construites par leur activité).

Plus globalement, on a l'impression d'une sorte d'évitement ou d'une difficulté à aborder avec des termes pertinents tout ce qui constitue la relation humaine proprement dite, y compris dans les domaines de compétence, comme la relation à la personne soignée, les relations professionnelles ou la relation formative. Les critères et indicateurs portant sur ces dimensions de la compétence infirmière ne parlent que très peu de la qualité de la relation, des attitudes à adopter, des valeurs et de l'éthique de la profession, mais sont plutôt formulés en termes de démarches à mettre en œuvre, de communication, d'organisation, de méthodes et de techniques<sup>1</sup>. Il me semble que l'on reconnaît là l'influence du pragmatisme anglo-saxon et de l'approche behavioriste qui sont historiquement au fondement d'une certaine conception de la formation, comme je l'ai évoqué en introduction, et qui continuent à marquer les méthodes d'ingénierie de la formation professionnelle qui privilégient l'approche par les compétences. Les dimensions affectives, conflictuelles, la question du pouvoir, les enjeux identitaires, pour ne pas parler des dimensions inconscientes des relations, sont complètement occultés. Cela ne signifie pas, bien évidemment que ces questions ne soient pas traitées par ailleurs, que ce soit dans les unités de formation assurées par les formateurs et les intervenants des instituts de formation, ou au cours des échanges ayant lieu à l'occasion des analyses de situations au retour des stages qui font l'objet de discussions en petits groupes, d'entretiens individuels et de productions écrites des étudiants. C'est notamment ce qui apparaît dans les entretiens que nous avons eus avec les formateurs.

### *3.1.2 Les référentiels du dispositif de formation des TISF*

Dans un projet pédagogique décrivant le dispositif de formation conduisant à ce diplôme du travail social, nous trouvons ainsi évoquée la dernière réforme datant de 2006 : « Dans la même logique que pour les autres réformes du travail social, le diplôme de TISF a été remanié et ouvert à la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Il est construit à partir d'un référentiel professionnel, puis propose un référentiel de compétence duquel découle un référentiel de formation. » Après une présentation assez détaillée du dispositif de formation, tant dans sa partie « théorique » (950 heures d'enseignement en institut de formation que dans sa partie pratique (1150 heures de stage réparties sur les deux années de formation), le document présente un « référentiel de formation » constitué de six « domaines de formation » composés chacun de trois à cinq modules. Pour chaque domaine de formation sont précisés une durée en « heures d'enseignement théorique » et, pour certains, une durée de « formation pratique » et une liste de « contenus indicatifs » constituant un programme. Ensuite vient un référentiel de compétences, composé de six domaines de compétences (correspondant aux domaines de formation), chacun divisé en deux à six compétences (21 en tout), complétées par une série « d'indicateurs de compétences » (de trois à douze indicateurs pour chaque compétence).

Sans entrer autant dans le détail que pour l'analyse des documents précédemment étudiés pour la formation des infirmiers, nous donnerons quelques exemples qui montrent que les mêmes difficultés apparaissent dans le traitement des compétences relationnelles de ces travailleurs sociaux. Ainsi le premier domaine de compétences est intitulé « conduite du projet d'aide à la personne ». Si l'on analyse le programme correspondant dans le référentiel de formation, on constate que les contenus portent principalement sur le cadre juridique et institutionnel de l'activité (parmi lesquels on trouve les notions d'éthique et de déontologie, à côté de celles de

---

<sup>1</sup> Dans l'ouvrage de référence sur la réforme des études infirmières (Coudray et Gay 2009), le contenu de la compétence 6 « Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins » est ainsi commenté (p.56) : « la compétence sur la communication (6) met l'accent sur l'analyse de la situation et l'adaptation de la communication, ainsi que la recherche du consentement du patient ». La relation a disparu du commentaire.

contrat et de mandat) et sur la méthodologie (de projet et d'intervention). Un dernier thème est intitulé « développement de la personne à travers ses différentes dimensions : physiologiques, psychologiques, économiques, culturelles » (suivi de la liste des différents âges de la vie de la conception et de la naissance au quatrième âge). Étrangement : rien sur la relation d'aide.

Le second domaine de compétence a pour titre « communication professionnelle et travail en réseau ». Les contenus de la formation portent sur l'histoire des professions sociales, le rôle et les fonctions des travailleurs sociaux et sur la transmission de l'information, alors que parmi les compétences correspondantes du référentiel, figurent notamment : « établir une relation professionnelle » et « assurer une médiation ». En face de cette dernière compétence, les « indicateurs » sont : « connaître les principes généraux de la communication interpersonnelle », « identifier les modes de communication des relations familiales et interculturelles », « faciliter l'expression et les échanges entre personnes et entre personnes et institutions », « savoir utiliser les techniques de gestion des conflits. »

Est-ce sur-interpréter que d'y lire une vision à la fois techniciste et focalisée sur la communication, aux dépens de l'approche clinique ; de même quand, pour la compétence précédente sur la relation professionnelle, on voit un indicateur comme « savoir utiliser les techniques de communication » juste avant « savoir gérer son implication personnelle » ? À quelques variantes près nous avons retrouvé dans la plupart des documents étudiés la même conception de cette « approche par les compétences » fortement marquée par le courant behavioriste. Les documents de référence, qui servent de cadrage à ces dispositifs de formation, dans leur conception, leur structure, leur terminologie et l'essentiel de leur contenu sont élaborés sur cette base. Les capacités relationnelles y occupent une place souvent très limitée et la complexité de la relation humaine est en général réduite à sa surface communicationnelle et l'utilisation de « techniques ». La profondeur et l'ambiguïté, les enjeux identitaires, sociaux, politiques et éthiques semblent occultés ou du moins mis au second plan.

### 3.2 Analyse des entretiens

C'est d'autant plus étonnant que l'analyse des discours des formateurs, lorsqu'on les interroge sur ces questions, montre bien qu'ils y sont sensibles et qu'ils tentent de les aborder, spécialement au cours d'activités comme les analyses de pratiques et de situations ou la guidance de travaux écrits de réflexion. Mais ils semblent se heurter à une difficulté à formuler ce dont il s'agit, comme le montrent cet exemple (extrait d'un entretien avec une formatrice d'un institut de formation d'infirmiers) :

*Par rapport aux évaluations d'analyses de situations que les étudiants doivent faire pour leur port folio, c'est vrai qu'il y a quand même une gri... un guide avec des critères. Après par rapport à l'évaluation, (...) on évalue plus... il y a les processus, les procédures, mais après, il y a le reste, donc ... J'évalue beaucoup le reste. Parce que les processus, les procédures ça reste quelque chose de, toujours pareil, normalisé, avec des notes, etc. Mais après, qu'est-ce qu'il y a de l'être humain dans la profession ?*

Et, à la question : *Alors comment vous évaluez ça, justement ? Qu'est-ce qui vous de repère, ou de critère, pour l'évaluer ?* La réponse cite la posture de l'étudiant, comment il se situe, comment il réfléchit, et après quelques hésitations, *comment il s'auto-évalue, l'honnêteté dans ses propos...* Puis l'interviewée évoque des situations difficiles : *comment je me suis senti par rapport au décès d'un patient, et ajoute : c'est quand même beaucoup plus difficile, ça engage autre chose. On n'est plus... on se cache plus dans quelque chose de très cadré comme un geste technique, mais là on se situe en tant qu'être humain.*

Ou encore (extrait d'un entretien avec un formateur d'un IRTS) :

*Par contre, pour les éducateurs j'évalue des parcours de formation. Alors la question c'est qu'est-ce qu'on a ? On a des notes dans un parcours de formation chez des éduc ... En ce moment on est en train de formaliser beaucoup plus ça, avec la judiciarisation ... Donc on est obligé de mettre en place quelque chose de beaucoup plus... Mais en même temps dans l'évaluation des situations, ce qui serait intéressant, c'est de voir quels sont les indicateurs pour*



moi d'un parcours qui se passerait mal ou d'un parcours qui se passe bien. Et ça c'est pas forcément écrit... alors les notes elles sont écrites, on va regarder les notes, mais après il y a un certain nombre d'instances de travail qui sont prépondérantes dans la formation : des groupes qui réunissent une dizaine de personnes avec un formateur et là on est assez vigilant, moi je suis assez à l'écoute de ce qui se passe dans ces groupes là, c'est à dire du retour qui va m'être fait, à la fois des éducateurs en formation, et à la fois des formateurs... Je réfléchis tout haut, mais le truc qui m'intéresse moi, c'est le moment, finalement... un des indicateurs, des clignotants, moi je parle de clignotants dans un parcours. J'ai une... comment dire ? j'ai une image mentale un peu d'un parcours, je vois... c'est comme un peu un tracé avec... voilà (il dessine sur une feuille un trajet avec une bifurcation) et puis j'ai des clignotants à certaines intersections. Je regarde quand c'est que les clignotants s'allument. Alors je dis ça... mais ça n'existe pas, ça n'a pas de matérialité.

A la question : *Quels sont les repères qui te permettent de dire là ça clignote ou ça clignote pas ? A quoi tu te réfères, d'une certaine façon ?*

Il répond en citant : *la capacité à s'interroger, la forme de l'interrogation aussi (...)* et, un peu plus tard : *Moi je dirai plutôt que c'est de l'ordre de la posture, ... du positionnement. Ce qui ne veut pas dire que quelqu'un qui, pour moi, ... il me semble que... Comment te dire ça ? ... Avoir un positionnement ou une compétence dans le sens de la réflexivité, c'est à dire de pouvoir réfléchir à ce qu'on a mis en œuvre.*

Ce qui caractérise le plus souvent cette partie du discours des formateurs c'est beaucoup d'hésitations et de phrases incomplètes, une difficulté à trouver les mots. Chez certains, il y a une stratégie d'évitement : la réponse tourne court, est un peu à côté de la question ou glisse rapidement sur un autre sujet, signes d'un certain embarras. Est aussi évoquée l'idée que cette compétence relationnelle est présente implicitement et « diluée » dans l'ensemble des compétences du référentiel et qu'il est impossible de l'évaluer séparément.

Face à ces difficultés et ces paradoxes, ce qui sauve ces dispositifs, c'est donc l'engagement et la compétence des formatrices et de formateurs. En complément de leur formation initiale, de leur expérience professionnelle, de leur connaissance du métier, ils sont de plus en plus nombreux à compléter leur formation par des masters, voire, pour certains des études doctorales. Ce qui est absent des référentiels et n'entre pas dans les grilles et les cases à cocher est abordé dans certaines instances de formation. Le risque demeure d'un traitement incomplet, peu cohérent, voire sur des fondements discutables, même si le rapprochement avec les formations universitaires devrait (théoriquement) aider à le contrôler.

#### 4. Bibliographie

- BREANT F. Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation.  
In CIFALI, M. et GIUST-DESPRAIRIES, F. *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, 2008, pp. 107-128.
- BRONCKART J.P. et DOLZ J. La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagière ?, in DOLZ J et OLLAGNIER E. (Dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002, pp. 27-44.
- CIFALI M. et GIUST-DESPRAIRIES F. *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- CRAHAY M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 2006, N° 154, pp.97-110.
- DOLZ J et OLLAGNIER E. (Dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002.
- COUDRAY M.A. et GAY C. *Le défi des compétences. Comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson, 2009.
- GHIGLIONE R. et BLANCHET A. *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod, 1991.

- GIUST-DESPRAIRIES F. D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. In CIFALI, M. et GIUST-DESPRAIRIES, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- HEBRARD P. (Dir.). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- HEBRARD P. Définir et évaluer les compétences : quelques difficultés théoriques et pratiques dans le champ de la formation professionnelle, in PITHON G. et GANGLOFF B. (Dir.). *Evaluer pour former, orienter et apprécier le personnel*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *L'implicite*. Paris : Armand Colin, 1986.
- LE BOTERF G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1994.
- MEZIROU J. *Penser son expérience*. (traduction de : *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey Bass Publishers, 1991), Lyon : Chronique sociale, 2001.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. Note de synthèse. La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n° 154.
- POCZTAR J. *La définition des objectifs pédagogiques. Bases, composantes et références de ces techniques*. Paris : ESF, 1982.
- ROPE F. et TANGUY L. *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- SCHNEIDER-GILOT M. Quand le courant de la pédagogie des compétences empêche une structuration des enseignements, *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n° 154.
- SCHWARTZ Y. *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*. Paris: PUF, Le travail humain, 1997.
- SOREL M. A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Revue Savoirs*, 2008, n° 17.
- STROOBANTS M. La qualification ou comment s'en débarrasse ? in J. DOLZ et E. OLLAGNIER (Dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002.
- TREMBLAY G. A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. *Education Permanente*, 1990, n°103.
- ZARIFIAN P. *Le modèle de la compétence*. Paris : Ed. Liaisons, 2001.