

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Savoir d'expérience et expérience des savoirs dans la formation
des éducateurs en Italie et en France : quelle place pour la
didactique professionnelle ?**

Nicole BIAGIOLI

Professeur des Universités, Directrice laboratoire I3DL (EA 6308)
(InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues),
Université Côte d'Azur, I3DL
ESPE, 89, avenue George V 06046 Nice Cedex 1
0493537550
biagioli@unice.fr

Luciano ROMANO

Cadre pédagogique à l'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social (IESTS, Nice),
doctorant du laboratoire I3DL, Université Côte d'Azur,
19, rue des combes 06800 Cagnes sur Mer
0611556402
lucianoromano71@yahoo.it

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Exposé de résultats d'une recherche¹

Résumé

L'organisation de l'éducation spécialisée en Europe est loin d'être homogène. Ainsi, en Italie, contrairement à la France, la formation en travail social est confiée aux universités. Et depuis l'inscription de la formation française dans le cadre européen en 1989, la réorganisation des contenus de formation a provoqué une révision profonde du modèle pédagogique de référence. Nous faisons une étude comparative en France et en Italie, de l'impact de la réforme de l'Union Européenne qui postule la transférabilité des compétences et la mobilité académique. Nous explorons l'identité professionnelle des éducateurs sous le double aspect de la formation (transférabilité des savoirs) et de la professionnalisation (transférabilité des compétences) afin de vérifier s'il est possible de parler d'une véritable "Europe des métiers du social".

Mots-Clés : Formation en travail social, didactique professionnelle, approche comparative internationale, construction des savoirs d'action.

¹ -- Il s'agit d'une recherche doctorale menée en cotutelle entre l'Université de Nice et l'Université de Turin (Italie).

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre institutionnel d'une thèse de Sciences de l'Éducation en cotutelle entre les Universités de Nice et de Turin. Partant de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) en 1989, qui postule la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles, nous avons voulu vérifier si cette transférabilité est effective pour le métier d'éducateur. Nous avons centré notre étude sur l'Italie et la France. Nous avons voulu comprendre si savoirs et compétences professionnelles sont transférables entre les deux pays, et plus généralement dans l'espace européen, et s'il existe un ensemble de valeurs et de pratiques qui permettrait de postuler une identité européenne commune pour le métier d'éducateur. Nous avons déterminé une double matrice d'analyse : d'une part, celle du processus de construction identitaire à travers les représentations du métier dans le processus de formation, et de l'autre celle des savoirs issus des pratiques professionnelles dans deux types d'institutions en France et en Italie : des foyers accueillant des adolescents en difficulté sociale et des Centres d'Accueil de Jour (CAJ), accueillant des adultes en situation de handicap.

Protocole de recherche

Nous avons mené une comparaison entre la France et l'Italie en observant trois catégories : les étudiants, les formateurs et les éducateurs en activité. Pour les formateurs, nous avons focalisé notre attention sur les formateurs permanents et les formateurs occasionnels des deux pays. Nous n'avons pas pris en considération les référents de stage, qui, même s'ils participent indirectement à la formation des éducateurs, ne sont pas directement impliqués dans la pédagogie. On les considère comme des experts de terrain mais pas comme des formateurs. Nous verrons leur importance par la suite.

En ce qui concerne notre cadre théorique, pour le travail sur les représentations du métier dans la formations, nous nous sommes appuyés sur: la sociologie de l'identité (Erikson 1972, Goffman 1973, Halpern 2009, Sainsaulieu 1977), celle des groupes professionnels (Dubar 1993, 2005, 2010 ; Bourdieu 1982, Champy 2005), les théories de la construction identitaire (Marc 2005, Mucchielli 1986, Lallement 2008, Ricœur 1985, 1988, 1990). Pour l'étude de l'action et du discours professionnel, nous nous sommes référés à la clinique de l'activité (Clot 1999 et 2008), à la théorie des savoirs d'action (Barbier 2004, Barbier, Thievenaz 2013, Wittorsky 2007) et à la didactique professionnelle (Pastré 2009, 2011, Pastré & Samurçay 2004, Zarifian 2009, Vergnoux, Piot, Bodergat, 2014).

Notre méthodologie croise plusieurs types d'enquêtes. Pour analyser les représentations des étudiants sur les processus de construction identitaire, nous avons élaboré un questionnaire et obtenu 100 réponses (50 par pays). Pour déterminer la représentation que les formateurs se font de leur rôle dans le processus de professionnalisation, nous avons recueilli 20 autobiographies professionnelles (3 formateurs et 7 formateurs occasionnels par pays). Pour l'observation comparée des pratiques éducatives, nous avons réalisé l'observation participante de 4 réunions d'équipes et de 8 journées d'observation en Foyer et en CAJ. Pour avoir accès au discours professionnel autoréflexif, nous avons conduit des entretiens post-activité. Pour l'analyse du discours professionnel transnational, nous avons organisé un entretien collectif d'autoconfrontation professionnelle à l'occasion d'une rencontre franco-italienne à Nice avec les huit professionnels précédemment observés. L'analyse de contenu a été effectuée manuellement et avec le logiciel N'Vivo, l'analyse de discours lexicométrique avec Iramuteq,

l'analyse du discours avec les grilles d'analyse de la linguistique textuelle spécifiques aux types de discours : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, rencontrés.

La didactique professionnelle, quoique née dans le contexte du travail industriel, nous est apparue centrale pour notre travail dans la mesure où elle a élargi son champ d'analyse et d'action en se concentrant sur les situations professionnelles des métiers adressés à autrui, notamment avec les travaux de Piot. Mettant l'accent sur les savoirs acquis dans l'action et pour l'action, elle peut apporter des réponses concrètes aux changements en cours dans le travail social. Les travailleurs sociaux, représentants emblématiques du travail de l'interaction humaine sont quotidiennement confrontés à la complexité constitutive de leurs pratiques ordinaires, à la production de savoirs nouveaux, à des situations mouvantes, fragmentées et complexes (Piot, 2006).

Résultats

Sur l'ensemble des résultats (étudiants, formateurs et professionnels), quatre points ressortent:

- 1) Le processus de formation a un impact limité sur la construction de l'identité professionnelle de l'éducateur. Les valeurs et les pratiques communes qui sont à la base de cette identité sont plus visibles dans le travail quotidien. Les différences entre les modèles de formation des deux pays n'ont guère eu d'incidence sur la confrontation des pratiques entre les professionnels, et même si l'identité professionnelle est plus marquée chez les étudiants français, elle n'est pas conscientisée tant qu'elle n'a pas été mise à l'épreuve de l'action ;
- 2) Il existe une relation directe entre le discours "porté" par les formateurs concernant l'identité professionnelle, en particulier les formateurs occasionnels, et l'appropriation de l'identité professionnelle par les étudiants. En Italie, ce discours est absent chez les formateurs permanents qui sont des universitaires, et peu présent dans le discours des formateurs occasionnels. L'identité professionnelle se construit à partir d'une nette séparation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. En France, le formateur permanent qui est un ancien professionnel, crée une confusion en transmettant sans les distinguer savoirs d'action et "souvenirs des pratiques exercées" ;
- 3) À situation éducative comparable, les professionnels des deux pays adoptent le même schéma opérationnel pour gérer une situation. Si l'identité européenne de l'éducateur est composée par un ensemble de schémas opérationnels et de valeurs clairement identifiables, nous pouvons donc conclure que cette identité existe ;
- 4) En revanche, son existence n'est pas suffisante en soi, car les professionnels n'en ont pas vraiment conscience. Et ce pour deux raisons : ils sont surtout préoccupés par le manque de reconnaissance dont souffre la profession dans leurs pays respectifs, et ils n'ont pas la possibilité d'observer concrètement l'évolution et la réalité de la profession dans les autres pays.

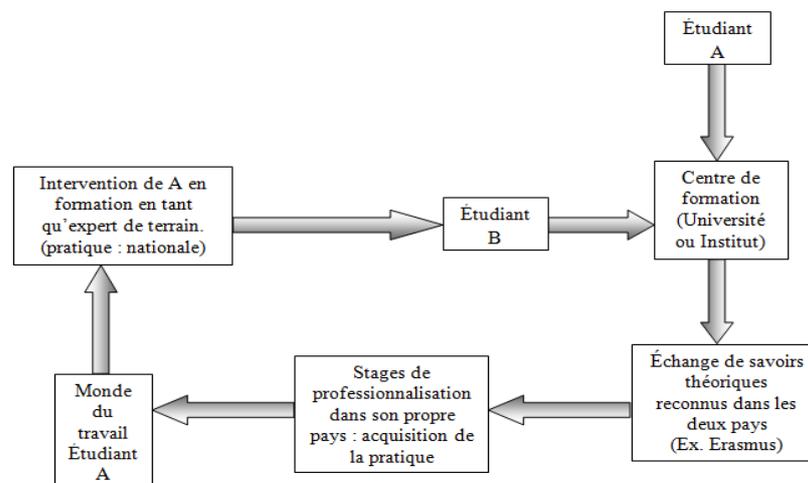
La "communauté d'action et de pensée" n'est ressortie qu'à l'occasion de la rencontre binationale que nous avons programmée. Les huit éducateurs ont réalisé, grâce à la comparaison directe de leurs pratiques, que cette convergence existait et qu'elle était tangible. Nous avons aussi constaté que quand on est en capacité de partager et communiquer sur les savoirs d'expérience, on se reconnaît dans la culture professionnelle et linguistique caractéristique d'une profession, et que le technolecte et la technoculture professionnels permettent de surmonter les barrières des langues-cultures nationales. Si cette convergence fondatrice de l'identité professionnelle européenne n'est pas visible pour les professionnels, elle l'est encore moins pour les étudiants qui n'ont pas la possibilité de découvrir la réalité du

métier ailleurs que dans leur pays et auxquels les formateurs, n'en ayant pas conscience, ne peuvent la transmettre. L'identité européenne reste alors une donnée théorique, et une question se pose : comment transmettre une chose qui existe mais qui n'est ni vue ni analysée?

Conclusions

À la lumière de nos résultats, il semble nécessaire, voire indispensable, d'introduire la didactique professionnelle dans la formation des éducateurs. Mais il semble non moins nécessaire de le faire dans une perspective d'échanges internationaux. Pour tracer cette perspective, nous nous appuyons sur la confrontation de deux modèles de formation qui prennent en compte la dimension européenne : l'actuel, et celui que nous voudrions suggérer pour l'avenir. Le schéma 1 présente le modèle actuel de formation des éducateurs. Il est caractérisé par la dichotomie entre une dimension européenne assimilée aux savoirs académiques suite aux échanges pratiqués durant les études, et une dimension nationale confondue avec la professionnalisation suite aux stages effectués durant la formation. Quand on sait que les réformes récentes ont mis l'accent sur la transmission des savoirs d'expérience par les formateurs de terrain, on comprend que cette contradiction risque de retarder *sine die* la prise de conscience de l'existence d'une communauté de pratiques au niveau international.

Schéma 1: Modèle théorico-pratique de transférabilité des savoirs (hypothèse sous-jacente: l'identité européenne de l'éducateur se construit par l'échange de savoirs théoriques).

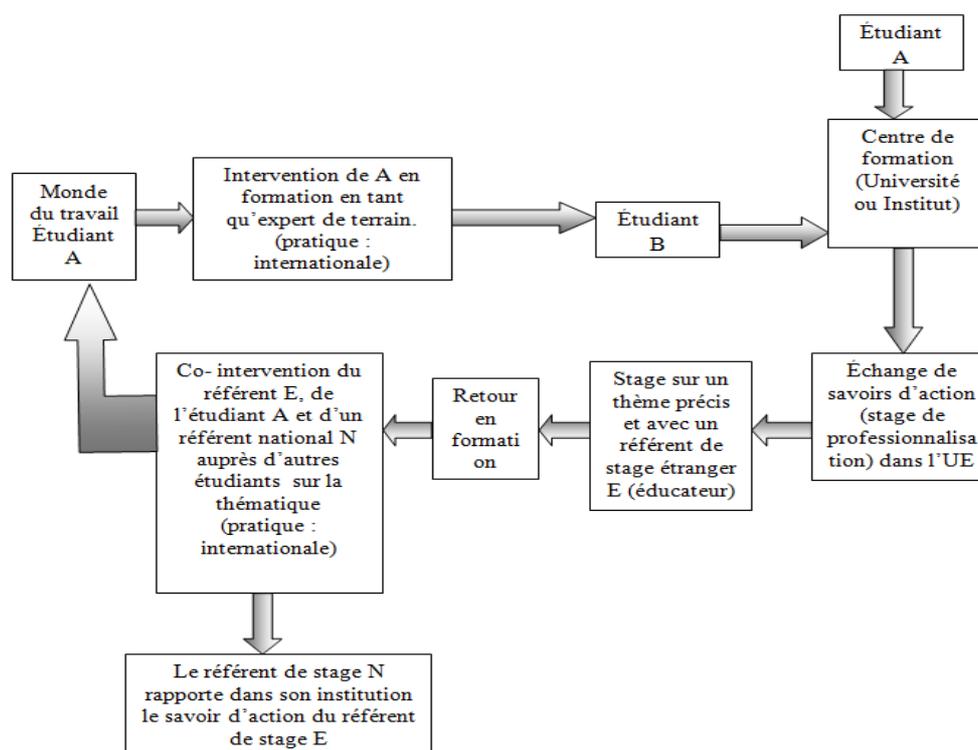


Repérons un étudiant A qui rentre en formation d'éducateurs, peu importe si le centre de formation est un Institut spécifique (comme en France) ou une Université (comme en Italie) puisque la production de savoirs techniques y est substantiellement identique. Si on part de l'idée que l'identité européenne se forge à partir de l'échange des savoirs théoriques, notre étudiant partira dans un programme d'échanges académiques comme Erasmus. À son retour, il complètera sa formation en effectuant ses stages de professionnalisation dans son propre pays. Ayant obtenu son diplôme, il rentrera dans le monde du travail et, après quelques années d'exercice, il voudra intervenir dans la formation des éducateurs pour pouvoir transmettre à l'étudiant B son savoir d'expérience, acquis sur un terrain national. Sans la comparaison de ses pratiques avec celles de professionnels d'autres pays, il ne pourra pas

transmettre des modèles d'action à caractère européen. L'identité européenne existe mais n'est pas conscientisée par manque de confrontation internationale.

Or nos études ont montré que l'identité européenne se construit à partir des échanges autour des savoirs d'actions et des expériences de terrain. Si l'on voulait généraliser le module de formation à l'international que nous avons expérimenté, il faudrait mettre en place une formation des formateurs de terrain avec des stages pratiques à l'international, comme le montre le schéma 2 :

Schéma 2 : Modèle pratico-théorique de transférabilité des savoirs d'action (hypothèse sous-jacente: l'identité européenne de l'éducateur se construit par l'échange des savoirs d'action).



Dans ce schéma, l'étudiant A entré en formation, à la différence du modèle précédent, part en Europe pour ses stages de professionnalisation. Pendant son expérience à l'étranger, il travaille avec son référent de stage E (étranger) sur une thématique précise : l'accueil, l'accompagnement, le travail en équipe, afin de comparer les pratiques dans les deux pays sur un aspect spécifique. De retour en formation, A et E vont faire une restitution des pratiques observées, en exposant au reste de la promotion d'éducateurs les différences et les analogies repérées dans les pratiques éducatives. À cette rencontre participera aussi un référent de stage national N. Si N a appris à modéliser les savoirs d'actions, il repérera sans difficulté les similitudes de schémas opérationnels, et lorsqu'il retournera dans son institution il pourra injecter les acquis de ce stage dans la formation. La dernière étape est la même que dans le modèle précédent: A rentrera dans le monde du travail et, après quelques années d'exercice, il interviendra dans la formation auprès de l'étudiant B, mais avec une différence importante : sa pratique sera internationale. L'identité européenne sera ainsi

directement travaillée dans et configurée par le processus de formation. Et ce, à partir du terrain.

En fait, il faudrait agir dans deux directions : sur les étudiants en renforçant les échanges internationaux durant les études, mais en faisant alterner stage et formation académique ; et sur les formateurs de terrain en favorisant leur mobilité institutionnelle (avec des périodes d'exercice dans des structures dans d'autres pays) et en leur demandant d'intervenir ensuite dans les centres de formation pour témoigner des modalités communes d'actions avec les collègues d'autres pays. Ce double mouvement de mobilité étudiante et de mobilité professionnelle pourrait alimenter la prise de conscience d'une identité européenne. En revanche, il met face à un dilemme : soit théoriser les savoirs d'action apparus avec des outils théoriques comme la didactique professionnelle ou les théories sur les savoirs d'action, au risque de les figer ; soit institutionnaliser l'échange professionnel dans la formation initiale et continue, mais sans garantie que les savoirs d'action qui en émergent puissent être conscientisés ni surtout opérationnalisés. Il est donc indispensable d'introduire la didactique professionnelle et les théories sur les savoirs d'action dans les curriculums de formation, ceci afin de fournir des outils d'analyse de l'activité aux professionnels, tout en leur donnant l'opportunité d'appliquer ces outils dans des pays différents. Permettre aux éducateurs européens de se confronter à leurs pratiques en croisant leurs expériences, pourra les aider à mieux prendre conscience des similitudes et des différences des activités qu'ils mènent, et des analyses qu'ils en font. Sans cela, l'identité européenne restera une chimère.

Pour conclure cette contribution sur une note positive, nous reprendrons un de nos résultats, qui faisait remonter dans les deux pays le même sentiment d'un manque de reconnaissance sociale de la profession, en indiquant une avancée qui vient de se produire très récemment en France. L'arrêté n.75 du 27 mars 2017 accorde (enfin !) au diplôme d'éducateur le niveau Licence à partir de la rentrée de septembre 2018. C'est un pas important mais il ne sera significatif que si le niveau réel de la formation se hisse à la hauteur du niveau prescrit. Pour cela, il faut que la validité scientifique des savoirs transmis et construits ne puisse être remise en cause. Alors seulement, comme c'est déjà le cas dans d'autres pays d'Europe, la place du travail social au sein des universités française et italienne apparaîtra comme légitime. Pour atteindre un tel but, le rôle de la didactique professionnelle est fondamental.

Bibliographie de référence

BARBIER J.M. - GALATANU O. (2004), *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris : L'Harmattan.

BARBIER J.-M. - THIEVENAZ J. (2013), *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.

BÉGUIN P.- CERF M., (2009), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, Toulouse : Octares.

BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.

CHAMPY P. - ÉTEVÉ C. (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.

CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G., SCHELLER (2001), *Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, Revue Éducation permanente, n.146, pp. 17-27.

- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- DUBAR C., (1993), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Revue française de Sociologie, n.34, pp. 296-299.
- DUBAR C. - TRIPIER P. (2005), *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin.
- DUBAR, C. (2010), *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- ERIKSON E., (1972/1978), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris : Flammarion.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*, Paris : Minuit.
- HALPERN C. (2009), *Identité (s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines.
- KADDOURI M. - LASPASSAILLES C & autres (2008), *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- LALLEMENT M. (2008), *Sociologie des relations professionnelles*, Paris: La Découverte.
- MARC E., (2005), *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*, Paris: Dunod.
- MUCCHIELLI A. (1986), *L'identité*, Paris : PUF.
- PASTRÉ P. - SAMURÇAY R. (2004), *Recherches en didactique professionnelles*, Toulouse : Octares.
- PASTRÉ P. (sous la direction de) (2009), *Travail et formation des adultes*, Paris : PUF.
- PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- PIOT T. (2006), *Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine*, *Les Sciences de L'éducation*, n.36, p. 14.
- PIOT T. (2012), *Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants* in TARDIF M., BORGES C., MALO A, (sous la direction de), *Le virage réflexif en éducation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- RICOEUR P. (1985), *Temps et récit*, Paris : Le Seuil.
- RICŒUR P. (1988), *L'identité narrative*, Revue Esprit, n.40, pp. 295-304.
- RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre* (Le Seuil). Paris.
- SAINSAULIEU R. (1977/2014), *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de Sciences Po.
- VERGNIoux A., PIOT T., BODERGAT J.Y. (2014), *La pédagogie. Son sens, ses pratiques*, Paris : Publibook.
- WITTOFSKY R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris : L'Harmattan.
- WITTOFSKY R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- ZARIFIAN P. (2009), *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*, Paris : PUF.