

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

Monsieur Daniel Faulx
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer
Professeur associé, faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke

LA FICTION DE L'UNITÉ DU MÉTIER, UNE FIGURE GÉNÉRIQUE, NARRATIVE ET CONVENTIONNELLE, EN DÉBAT LORS DU PROCESSUS DE FABRICATION DES DIPLÔMES, QUI MASQUE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU MÉTIER RÉEL

Patrick Lechaux, ESCOL – Université Paris 8

Le développement depuis environ 30 ans d'un nouveau paradigme de la relation emploi formation autour des compétences, de la professionnalisation, de la formation au travail et par le travail, et de la validation des acquis de l'expérience, s'est accompagné d'une dynamique de référentialisation à spectre large qui remet en chantier le métier comme objet d'opérations sociales et institutionnelles : le métier en vue de la formation, mais aussi le métier en vue de la certification. Ce que l'on appelle fréquemment le référentiel métier est désormais intégré aux référentiels du diplôme pouvant inclure comme en France le référentiel d'activités professionnelles, le référentiel de compétences, le référentiel de formation et le référentiel de certification.

Cette activité de référentialisation se traduit par la construction d'un système de « références » relatives à un objet (le « référé ») en vue d'asseoir de façon rigoureuse et reconnue socialement dans un environnement donné une démarche d'évaluation susceptible de s'inscrire dans une double finalité : « la régulation dynamique de dispositifs pédagogiques » (Figari, 1994) et la certification d'une compétence à exercer le métier. Par compétence, on entend ici à la fois une capacité technique et une autorisation institutionnelle (la compétence au sens juridique du terme).

Cette référentialisation relève en réalité d'une opération de mise en normes du métier dans un cadre plus général de normalisation du dispositif de formation et de certification (Cros et Raisky, 2010) : il organise le processus de formation au métier en lien avec l'expérience de mises en situation de travail pour les formations en alternance, mais également le processus d'évaluation pédagogique et de reconnaissance institutionnelle des acquis de cette formation au et par le travail.

Cette contribution a pris le parti de déplacer le regard, de l'analyse de la dynamique de « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2009) à l'analyse de la fabrication de la référentialisation, pour une double raison.

La première tient au fait que l'enjeu de la reconnaissance institutionnelle des compétences par une certification a pris une place grandissante, le dispositif de validation/certification devenant particulièrement structurant de la conception et du déroulement de la professionnalisation par la formation. Ce que Mayen (2009) a mis en évidence à propos de la validation des acquis de l'expérience, et qu'il désigne comme « des activités d'élaboration et de réduction de l'expérience » induites par l'enjeu du diplôme, peut d'une certaine façon être étendu à la professionnalisation par la formation, au regard de l'importance accordée à l'analyse de l'expérience du métier « en actes » construite par les apprenants lors des mises en situations de travail qui rythment la formation en alternance. Pour le dire autrement, l'activité de l'enseignant/formateur est tout autant une activité d'accompagnement de la production documentée par les apprenants des preuves de leurs apprentissages en vue de l'évaluation/validation qu'une activité de guidage de ces apprentissages.

La seconde raison tient au fait qu'on pose une double hypothèse qui fait l'objet de cet article. Nous proposons d'analyser la fabrication de la référentialisation comme un « débats de normes », par emprunt à Schwartz (2009) qui qualifie ainsi l'activité au travail. Et nous postulons que ces débats sont en réalité réactivés dans les moments de mise en œuvre du process de formation et d'évaluation/validation, relevant alors de ce que Schwartz appelle une « renormalisation ». Ce qui signifie que l'analyse de l'activité des apprenants au cours de la formation au travail et par le travail a tout intérêt à s'enrichir de l'analyse de l'activité de normalisation du métier (la fabrication des prescriptions) qui s'est déroulée en amont.

Cette contribution porte donc sur le travail de référentialisation ou de normalisation du métier qui fait l'objet d'une recherche en cours relative à la réforme actuelle en France des diplômes du travail social, dont on sait que ce champ professionnel s'est structuré autour de métiers historiques (et de diplômes de métier) fondateurs de son identité : assistant·e de service social, éducateur·trice spécialisé·e, pour ne citer que les plus connus et les plus importants en nombre. Cette recherche s'appuie sur une analyse documentaire des travaux des commissions paritaires qui ont élaboré les différents « référentiels » de métier, de compétences, de formation et de certification. Ainsi que sur des entretiens avec les principaux acteurs clés de ce processus de référentialisation : administration, partenaires sociaux, représentants des centres de formation.

Dans un premier temps on montrera, à partir de travaux existants sur les diplômes, que le travail de référentialisation s'organise autour de trois dimensions : la prise en compte du caractère intrinsèquement dual du diplôme (scolaire et professionnel), un système de références pour penser les *requisit* du travail bien fait du métier appelés à guider son apprentissage et à en valider les résultats (les « outcomes » dans le langage européen), enfin ce que l'on propose d'appeler une grammaire du métier (se déclinant par des catégories de normes) propre à chaque ministère certificateur. Ces trois dimensions organisatrices de la référentialisation font l'objet d'un débat autour du métier entre les acteurs institutionnels des systèmes de formation et d'emploi mobilisés à cet effet. Il en résulte un métier normé, institué, une « forme » en termes de propriétés communes, faisant office de « patron » (selon le terme usité en couture), fondée sur un principe d'unité et d'homogénéité qui n'est donc pas

le métier réel dans sa complexité. Cette convention de métier (le diplôme) relève ainsi d'une forme de fiction car le discours narratif des référentiels chargés de documenter les attributions de valeur au fondement de toute référentialisation masque ce que nous proposons d'appeler le récit ou l'intrigue du travail réel, le débat et les luttes de normes et de places qui se jouent au quotidien sur la scène du travail et se sont rejoués sur un versant rhétorique lors de la fabrication de l'ordre discursif des référentiels du diplôme. En ce sens, le diplôme participe d'une approche naturalisante et essentialisante du métier qu'il importe de déconstruire pour retrouver ce débat de normes et le remettre au travail au cours de la formation et de la validation.

Dans un second temps on montrera, à travers l'exemple de la réforme actuelle des diplômes du travail social en France, comment se manifeste ce débat de normes et se construisent des scénarios multiples de l'unité du métier, permettant de resituer le métier institué par le diplôme comme *une* des conventions possibles et son impact pour le process de formation.

On conclura en mettant en avant le métier comme construction à la fois subjective et sociale, traversée en conséquence par de fortes tensions entre ses cadres organisateurs qui l'instituent et le métier au travail comme créativité de l'agir (Joas, 1999).

1. LE MÉTIER COMME FORME ET CONVENTION : UN ENJEU DE DÉBATS DE NORMES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF DE RÉFÉRENTIALISATION

On omet en général de rappeler que le diplôme est étymologiquement associé au double : *diploma* (latin) signifie document officiel présenté sur un feuillet plié en deux ; *diplōma* en grec ancien signifie une tablette pliée en deux (un dérivé de *diploûs* : double). Le diplôme s'apparente ainsi à un passeport pour rester dans un environnement diplomatique, c'est-à-dire un outil d'identité, de reconnaissance de qualités donnant le droit de passage entre des univers sociaux étrangers les uns aux autres. Il exerce donc une fonction de convertisseur entre la formation et l'emploi, s'apparentant à une sorte de monnaie reconnue pour sa valeur d'échange. La figure du métier associée au diplôme (sa valeur nominale) relève donc d'une convention

construite à un moment donné afin de mettre en correspondance des logiques en tension qui participent de la valeur réelle fluctuante du diplôme aussi bien sur le marché de la formation que sur celui du travail.

1.1 Un débat de normes autour du caractère dual du diplôme

L'activité de fabrication de la convention du diplôme est d'abord marquée par le débat de normes relatif au caractère dual du diplôme. Il porte sur les modalités de prise en compte de logiques en tension :

- tension entre la finalité éducative du diplôme (poursuite d'études) et sa finalité professionnelle (entrée dans le monde du travail), ce qui inscrit le diplôme à la fois dans les champs de l'éducation et du travail
- tension entre d'un côté les logiques régionales et locales d'usage des métiers via des traditions d'emplois et de spécialisations de métiers (le caractère multifacettes du métier) et de l'autre une logique nationale, standardisée du métier (le métier type) que l'on retrouve dans les conventions collectives et qui fonde la valeur d'échange du diplôme (Brucy, 1998)
- tension entre un modèle « professionnel » défendu par les collectifs de métiers soucieux du caractère à la fois local (donc très divers) et patrimonial (une mémoire commune) du métier et un modèle « marché du travail » porté par les employeurs qui prônent un espace professionnel ouvert et flexible au sein duquel le métier est ouvert à la coopération avec d'autres métiers et aux recompositions en résultant
- tension entre une attribution de valeur (les savoirs et compétences attestés par le diplôme) et une attribution de positionnement ou de classement (le diplôme comme niveau de formation ou de qualification, voire de statut)
- tension enfin entre, d'une part une tendance sélective, élitiste, sinon malthusienne portée fréquemment par le groupe professionnel, et d'autre part une tendance d'ouverture visant

à prendre en compte la massification de l'emploi ainsi que l'émergence de de nouveaux emplois et activités, tendance en général soutenue par les milieux patronaux

Le diplôme s'apparente ainsi à un couteau suisse tant il est investi de multiples fonctions : professionnalisation d'un groupe professionnel (le diplôme assurant la reconnaissance et l'identité de la profession via un « mandat ») ; régulation des relations emploi-formation, activation de parcours de mobilité éducative et professionnelle. Il ne peut alors exercer sa multifonctionnalité que s'il est dual : biface (professionnel et éducatif) et bivalent en termes de référentialité (métier et niveau de qualification), l'équilibre entre ses deux dimensions constituant un enjeu permanent pour les acteurs sociaux directement concernés par la construction et les usages du diplôme dans le champ de l'éducation-formation et dans le champ du travail. On veut parler de l'État (ministère certificateur), des partenaires sociaux, des représentants des groupes professionnels (de métier), des enseignants, d'experts de la relation emploi formation. Ce qui se traduit par un débat permanent autour du « bon curseur » entre les figures de généraliste et de spécialiste.

1.2 Un second débat de normes autour du système de référence pour la validation des résultats des apprentissages effectués

L'approche par les compétences qui s'est imposée comme une forme de nouveau paradigme dans le pilotage et la gestion de l'emploi et de la formation déploie un nouveau système de référence. La littérature est abondante à ce sujet. On ne présente ici qu'un résumé de la mutation opérée.

Le modèle qui a été au fondement des premiers diplômes de l'enseignement technique et professionnel au début du xx^e siècle (avec le CAP), mais qui était déjà en vigueur pour les formations d'ingénieur, repose sur le principe général d'une science appliquée : la certification consiste à vérifier la maîtrise de savoirs généraux et techniques construite au cours de la formation, censée définir une « aptitude » à exercer le métier. Cette formation scolaire, à distance de l'entreprise, dans le cadre de l'atelier reconstitué dans l'école, visait un « apprentissage méthodique » des fondements technologiques du métier (Charlot, 1985). L'entreprise assumait ensuite le

développement de la compétence en situation au fur et à mesure de l'expérience du travail avec l'appui du collectif de travail, assurant la socialisation professionnelle et l'incorporation dans le groupe professionnel.

La nouvelle génération de référentiels, marquée par l'approche compétence, mobilise un autre système de référence relevant d'une approche constructiviste : la validation ne porte plus sur l'aptitude à exercer, mais sur la maîtrise de la démarche « agir avec compétence en situation » : capacité à analyser une situation, à comprendre ce qu'il y a à faire (au-delà du prescrit), à mobiliser des ressources individuelles et collectives (connaissances, savoir-faire, comportements professionnels). Savoyant (2009) opère une distinction particulièrement heureuse entre les « savoirs de la tâche » bien répertoriés, faisant l'objet de l'apprentissage en situation de formation à l'école, et les « savoirs de l'activité » qui s'élaborent en situation de travail et participent de l'orientation de l'action. Ils se construisent par un double processus : la diversité des situations de travail et la mobilisation des savoirs de la tâche pour l'élaboration réflexive de l'action et son contrôle.

Cette distinction permet d'éclairer le débat de normes que provoque l'élaboration du référentiel de validation au sein du système d'acteurs (employeurs, syndicats, groupes professionnels, enseignants) : valider des compétences peut-il encore porter sur les savoirs de la tâche ou bien doit-il se concentrer sur les savoirs de l'activité (ce qui suppose une expérience relativement significative et une capacité à les formaliser) ? Ou bien doit-il plutôt porter – ce qui est le fil rouge le plus courant des nouveaux référentiels – sur la façon dont les candidats mobilisent les savoirs de la tâche (ce qui suppose leur maîtrise) pour construire la situation et élaborer leur intervention dans des contextes différents, exercer une certaine réflexivité sur l'action, développer une capacité émergente à opérer des transferts, engager un point de vue personnel sur son action ? Ce que l'on pourrait appeler le raisonnement professionnel et l'engagement dans le travail.

Ce nouveau système de référence rend ainsi possible la validation d'acquis construits aussi bien au cours de parcours de formation en alternance que de parcours d'expérience professionnelle.

1.3 Un débat de normes cadré par une « grammaire » du diplôme et une activité de classification

On observe que chaque ministère certificateur a construit sa propre grammaire du diplôme en termes de critères de référentialisation. Toutefois ces grammaires ont en commun une typologie de normes, que l'on propose de regrouper autour de cinq catégories :

- *des normes «juridictionnelles»*, pour reprendre l'expression d'Abbott (2016), qui ont trait au champ d'intervention ou au «mandat» du professionnel, à ce qui fonde la reconnaissance de l'expertise spécifique d'un corps de professionnels, à la figure du métier
- *des normes de profilage du public* autorisé à entrer dans le processus de formation et de certification : âge, niveau de formation et d'expérience...
- *des normes institutionnelles et organisationnelles* relatives à l'habilitation des centres de formation, des terrains de stage, du dispositif de validation des acquis de l'expérience...
- *des normes curriculaires* portant sur les savoirs de référence, les programmes de formation, le déroulement du processus de formation
- *des normes de validation* relatives aux situations d'évaluation/validation et au système de référence qu'on a examiné à l'instant

C'est dire que le débat de normes se déroule dans le cadre particulièrement contraint de la grammaire du diplôme imposé par l'État.

Le courant de la sociologie des diplômes (Maillard, 2012) a montré que la fabrication des diplômes ne s'inscrivait pas dans le seul registre des emplois et du lien emploi formation afin de répondre au mieux aux besoins en compétences et en qualifications. L'ordre certificateur que le ministère de l'Éducation nationale a construit en France au cours des vingt dernières années est en effet fortement arrimé à l'ordre d'enseignement, participant tout autant de la structuration de l'espace éducatif et

des parcours de formation en son sein que de l'organisation du passage de la formation à l'emploi.

La question la plus sensible dans ce débat est dès lors celle des normes juridictionnelles qui portent sur le champ d'intervention du professionnel de métier et la figure du métier. Elle fait en effet l'objet d'opérations de « classifications en actions » (Chauvin, 2006) au cours desquelles est construite la généralité du métier, c'est-à-dire ce qui est du ressort du genre (au sens de la taxonomie) et de l'espèce (un élément du genre, une spécialisation du genre). Qu'est-ce qui est espèce d'un genre ou genre à part entière ? Cette activité de classification est en réalité double : horizontale (par polarisation : différenciation des familles de tâches considérées comme relevant du métier et n'en relevant pas) et verticale (par hiérarchisation selon les niveaux de qualification). Elle relève typiquement d'un « travail des frontières », selon la formule d'Abbott qui désigne ainsi l'activité institutionnelle de formalisation de l'aire de juridiction et qu'il différencie des « frontières au travail », expression désignant la dynamique « processuelle » de recomposition continue des activités de travail en situation.

Il en résulte le « métier type » qui *assure l'unité du métier malgré ou par la diversité* des configurations de travail et d'emplois, ce qui se traduit par des conventions de métier représentant des *arbitrages* nécessairement controversés au regard des enjeux propres à chacun des acteurs en présence (Oiry & Sulzer, 2005). À titre d'illustration, l'organisation du marché du travail de la menuiserie a conduit à une relative spécialisation des entreprises en fonction d'une segmentation du marché et d'une division technique du travail : spécialisation en fabrication ou en pose, en neuf ou en restauration, selon les matériaux (bois, alu, pvc). Peut-on encore parler du métier de menuisier ? Et que représente LE métier du diplôme sinon un métier type conçu actuellement comme une figure composite de professionnel polyvalent et généraliste en rupture avec la figure ancienne de l'artisan menuisier spécialiste du bois. L'exemple de la restauration souligne une autre forme d'arbitrage : la restauration gastronomique, qui représentait autrefois le modèle de référence pour le diplôme de cuisinier, a laissé la place à la restauration de collectivité considérée comme le dénominateur commun le plus pertinent au sein de l'espace économique et professionnel actuel de la restauration, avec des questions de frontières non résolues : qu'est-ce que le « travail bien fait » du métier de cuisinier ?

La restauration rapide en plein développement relève-t-elle du métier de cuisinier, doit-elle être couverte par le diplôme et peut-elle être retenue comme un terrain d'apprentissage par les stages ?

Ces exemples mettent en évidence que ce débat de normes est aussi un débat de valeurs autour du travail de qualité du métier, de la beauté du métier, du métier juste. C'est de ce fait un débat, mais aussi une lutte de places entre les employeurs, le groupe professionnel, les enseignants dans la définition des critères de fabrication et de reconnaissance de la compétence à exercer le métier : qu'est-ce qui fait la noblesse du métier et participe de son image sociale ? Qu'est-ce qui définit la sphère d'activités du métier ? Et donc qu'est-ce qui définit le métier à apprendre ?

La construction de cette convention de métier (d'un métier générique) instituée par le diplôme relève donc d'une activité de « rhétorique professionnelle » (Paradeise, 2002), et même d'une « éristique » (l'art du débat et de la dispute) à propos de l'unité et de l'homogénéité du métier défendue par les acteurs. Elle ne dit en fait rien de la réalité du métier au travail et à ce titre relève d'une forme de fiction. Fiction en même temps absolument nécessaire car elle fonde le mandat de la profession et oriente la reconnaissance par tous les acteurs des conditions de production des connaissances et compétences et d'attribution du diplôme.

Faire émerger ce débat de normes, de valeurs et de places (moment de la normalisation ou de la prescription) nous paraît indispensable, car il se rejoue lors du processus de formation (moment de la renormalisation). Les enseignants, formateurs et tuteurs en entreprise sont alors aux prises avec des figures en tension du métier : celle du travail réel à travers l'exercice du métier dans un environnement de prescriptions, celle du métier type du diplôme, une représentation de l'idéal de métier pour les enseignants et formateurs, en particulier pour ceux qui sont issus du métier.

De ce point de vue, il nous paraît pertinent de prolonger le triptyque de Wittorski (2009) (professionnalisation-profession ; professionnalisation-formation ; professionnalisation-efficacité au travail) par une quatrième forme que l'on propose d'appeler la « professionnalisation-certification », tant le diplôme est structurant des dynamiques de professionnalisation.

2. L'EXEMPLE DE LA RÉFORME FRANÇAISE DES DIPLOMES DU TRAVAIL SOCIAL : LE DÉBAT DE NORMES AUTOUR DU MÉTIER ET SES EFFETS POUR LE DISPOSITIF DE FORMATION

2.1 Une analyse des emplois et du travail qui interroge les métiers institués du travail social

La mosaïque des métiers historiques du travail social (assistant·e de service social, éducateur·trice spécialisé·e, pour ne citer que ceux-ci parmi les 14 métiers faisant l'objet d'un diplôme d'État du ministère des Affaires sociales en France) est interrogée de façon récurrente depuis une trentaine d'années par les travaux relatifs à l'analyse du système des emplois et du travail social comme travail. Ainsi Ion et Tricart (1984) parlent d'une « nébuleuse des métiers » sous l'appellation unifiante de « travail social ». Ils la présentent comme le produit d'une sédimentation de dispositifs professionnels, générée par une dynamique de segmentation interne récurrente du service social qui représentait la forme unique du travail social au début du XX^e siècle, segmentation très spécifique à la France au regard des comparaisons européennes et même internationales. Cette mosaïque et les cloisonnements entre métiers qui en résultent n'ont pas, pour de très nombreux experts, de fondement objectif lié au travail : des catégories d'activités leur sont communes et Ion et Tricart parlent de « pratiques similaires ». On peut citer de façon non exhaustive des activités de permanence (présence, écoute), d'observation et d'investigation, de dépannage (recherche de solutions), d'instauration et d'animation d'espaces de socialisation et d'éducation, de concertation avec les partenaires, les élus... Activités communes qui s'organisent toutefois en configurations différenciées en fonction des lieux d'exercice et des problématiques sociales traitées (grande dépendance, exclusion sociale, rééducation, travail en milieu institutionnel ou en milieu ouvert...).

Le grand chantier de recherche lancé à la fin des années 90 par le ministère de l'Emploi à propos des mutations du travail social (Chopart, 2000) a abouti à des conclusions similaires, observant toutefois une tendance nouvelle au développement d'une nébuleuse, celle des emplois, dits de l'intervention sociale, non couverts par les certifications et grilles de qualification existantes. Le rapport de recherche identifie ainsi l'émergence

de deux marchés du travail, l'un organisé autour de la logique de qualification avec les métiers « canoniques » du travail social, l'autre autour d'une logique de la compétence, questionnant ainsi ouvertement la pertinence de cette polarisation au regard d'un enjeu de montée en qualification de l'ensemble de ce champ de l'intervention sociale. D'autant que les typologies d'activités et l'analyse de leur contenu dessinent à nouveau des configurations de tâches et de compétences sans rapport avec le découpage historique des métiers du travail social.

On citera pour finir des travaux exceptionnels par leur rareté et leur intérêt qui ont porté cette fois sur l'analyse ergonomique des activités des travailleurs sociaux dans le cadre plus général d'une recherche sur les situations de service (Villatte, Teiger, & Caroly-Flageul, 2005). L'approche ergonomique met en avant l'importance, dans des environnements faiblement prescriptifs, de la gestion du/dans le collectif et la gestion immédiate de la relation pour ne citer que celles-ci, cette dernière se déployant à travers des séquences d'action communes aux professionnels de métiers différents retenus dans l'analyse : une gestion simultanée d'initiatives éducatives et d'actes techniques, un travail permanent de diagnostic face à l'incertain, la gestion de l'implication affective dans la relation, un travail d'équipe, un travail de traduction et d'interface. Ces cinq systèmes mobilisateurs de compétences clés pour le professionnel restent toutefois particulièrement obscurs pour les travailleurs sociaux en grande difficulté pour nommer ce qui fait leur métier, ainsi que l'observent les chercheurs.

En conclusion, les métiers historiquement construits du travail social et institués par les diplômes d'État ne paraissent plus pouvoir constituer des pôles structurants de la qualification pour un champ en expansion et très largement recomposé autour d'activités étendues d'intervention sociale.

2.2 Un projet de réorganisation de l'espace des métiers institués : une nouvelle figure de diplômés hybrides de « généralistes spécialisés »

La convergence de ces analyses, ainsi que l'obligation pour les formations sociales d'entrer dans le cadre européen des certifications dessiné par les processus de Bologne et de Copenhague, a incité les principaux acteurs concernés (ministère des Affaires sociales, employeurs,

coordination des écoles de travail social) à s'engager dans une démarche dite de « réingénierie des diplômés ».

La mission confiée en 2013 à la « commission professionnelle consultative » (CPC) en charge de cette réingénierie a posé les principes suivants : une simplification de l'offre diplômante autour d'une dénomination unique de diplôme par niveau de qualification « afin de desserrer le lien trop exclusif entre diplôme et emploi », fondant le caractère générique du diplôme sur un tronc commun d'environ 50 % du volume de formation, et incluant une spécialisation susceptible de prendre différentes formes (dénominations actuelles des métiers ou autres).

En décembre 2014, le groupe de travail remet ses conclusions qui sont adoptées par la CPC à l'exception des représentants des syndicats de salariés. La nouvelle architecture des diplômes proposée organise l'ensemble des niveaux de qualification autour d'un diplôme unique par niveau avec à chaque fois deux spécialités (l'accompagnement éducatif et l'accompagnement social), chacune d'elles se déclinant à son tour en parcours optionnels (handicap et dépendance ; petite enfance ; interculturelité ; développement local, etc.) susceptibles d'être approfondis via des formations complémentaires ultérieures. Ce modèle repose donc sur l'abandon des dénominations historiques des métiers afin de couvrir désormais l'ensemble du champ de l'intervention sociale (et non plus du travail social) et de rendre possibles des parcours de mobilité professionnelle et sociale au sein de ce champ élargi. *Il s'agit donc d'une rupture assumée avec le modèle historique de type corporatif du travail social*, qui est d'ailleurs en cohérence avec la renégociation en cours des conventions collectives dans la branche et du cadre d'emploi dans la fonction publique territoriale, un employeur particulièrement important de travailleurs et d'intervenants sociaux.

La CPC propose ainsi un diplôme générique qui relève de notre point de vue de l'hybridité. En effet, la nouvelle norme de certification proposée combine un mouvement de déspecialisation sous l'angle des anciens métiers au profit d'une forte transversalité (un socle commun de connaissances et de compétences), pluriprofessionnelle au regard des métiers historiques, et de nouvelles spécialisations référées à des sous-ensembles de problématiques sociales (beaucoup plus pointues que les anciens métiers). On retrouve ici la question du curseur dans la définition de ce

qui relève du genre et de l'espèce dans les opérations de taxonomie. Le genre des anciens métiers du travail social laisse la place à un supragenre (accompagnement social ; accompagnement éducatif) et à des infragenres plus pointus (handicap et dépendance, exclusion sociale...).

Cette hybridité, qui représente une tendance générale du processus actuel de révision des certifications (Éducation nationale et Agriculture notamment), revêt en réalité deux formes différentes selon la finalité poursuivie par ce mouvement de déspecialisation :

- une finalité à dominante poursuite d'études comme pour de nombreux diplômes de l'Éducation nationale, devenant de ce fait des diplômes « propédeutiques », donc à faible spécialisation (exemple du baccalauréat professionnel et du brevet de technicien supérieur dans le secteur social)
- une finalité professionnelle vers des fonctions plus ouvertes (transversales) que les cibles des métiers historiques, combinée à une finalité de poursuite d'études (option retenue par la CPC), d'où notre qualification de diplôme hybride

Les organisations professionnelles et syndicats de salariés se sont alors mobilisés vent debout contre ce qu'ils ont nommé « la fin des métiers », ce projet signant d'après eux une politique de déprofessionnalisation du travail social. Des arbitrages politiques leur ont finalement donné raison en 2016, relançant en 2017 sur de nouvelles bases ce chantier de réingénierie des diplômes.

2.3 Le déplacement du débat de normes : l'enjeu des normes curriculaires, organisationnelles et certificatoires

La réforme de 2017 ne concerne plus que les diplômes de niveau 6 (cadre européen de certification) et l'habilitation de ces diplômes à délivrer le grade licence. La commande est désormais la suivante : la référence aux métiers historiques du travail social est maintenue ; les quatre grands domaines de compétences spécifiant actuellement chaque diplôme (dont deux sont communs) sont reconduits ; la transversalité entre ces diplômes

doit être renforcée. Autant dire que la réforme en cours ne relève plus que d'un aménagement de l'ordre certificatoire actuel.

Les *normes curriculaires* deviennent de ce fait centrales compte tenu de l'importance accordée désormais à la transversalité des métiers via un « socle commun de connaissances et compétences ». Le projet élaboré, adopté en décembre 2017¹, en distingue deux sortes :

- d'une part, des compétences dites communes relevant des deux domaines de compétences transversaux aux métiers : travailler en équipe ; inscrire son intervention dans les environnements institutionnels
- d'autre part des connaissances partagées par les professionnels de métiers différents pour des activités, mais néanmoins conduites avec des finalités spécifiques à chaque métier : évaluer une situation, concevoir un projet, évaluer son action...

On retrouve ici ce que Savoyant appelle les savoirs de la tâche.

L'analyse de ces nouveaux référentiels met en évidence une situation paradoxale : une vision plus transversale que jamais de ces diplômes de métiers historiques ! En effet, chaque « groupe métier » chargé de réécrire les référentiels du diplôme de métier a fait de la fonction accompagnement la fonction centrale de l'intervention. Ce qui se traduit – au filtre de la méthode de montée en généralité propre à la référentialisation – par une vision générique quasiment identique quel que soit le métier, la finalité seule (éducative ou sociale) différenciant cette spécificité. *In fine*, on retrouve les deux grandes options de l'accompagnement social et de l'accompagnement éducatif retenues dans le projet initial qui avait été rejeté ! Mais les appellations historiques des métiers du travail social restent.

Un compromis a donc été trouvé entre les acteurs autour d'un « socle commun de connaissances et de compétences » dont la transversalité intermétiers est référée à une identité d'éducateur, d'assistant de service social partageant une même culture du travail social.

¹ Le projet est intégralement repris par les décrets du 22 août 2018 du ministère des Solidarités et de la Santé qui réforment les diplômes de travail social de niveau 6.

Cette façon de redessiner les professionnels de métier comme des travailleurs sociaux spécialistes d'un métier, mais généralistes de l'*accompagnement* est en fait des plus éloignées de la réalité du travail et du métier en actes. On a en effet montré que ces derniers revêtent de multiples configurations se dispersant entre le pôle de l'expertise sur autrui (Lima, 2010) et le pôle de la présence sociale (Bessin, 2014), soit autant de formes d'accompagnement irréductibles l'une à l'autre. Doit-on d'ailleurs les assimiler à une figure d'accompagnement, sauf à adopter une approche des plus extensives de cette notion dont on a montré le caractère « fourre-tout » (Paul, 2004)?

Cette réforme illustre bien ainsi comment la mise en forme d'une grammaire des métiers à travers le processus de référentialisation conduit à une essentialisation du métier : à savoir un métier théorique abstrait relevant typiquement d'une figure rhétorique à laquelle sont attachées les professions pour légitimer leur mandat, ainsi que l'a montré Paradeise.

L'élaboration de ce socle commun a toutefois donné lieu à un autre débat de normes à caractère organisationnel dont les enjeux pour la formation sont considérables. S'agit-il d'un socle commun ou d'un tronc commun ? Dans ce dernier cas, cela signifierait que le cursus de formation se construit en deux temps : un premier temps à caractère propédeutique, généraliste, commun aux différents métiers et un second temps de spécialisation. Ce modèle organisationnel de la formation contient une double menace pour les écoles de travail social : l'existence des petites écoles monométier est dès lors en question, mais plus largement, c'est la survie institutionnelle et économique des écoles qui est en jeu. En effet, qu'est-ce qui justifie le maintien de ce premier temps généraliste dans des écoles spécifiques, un modèle alternatif pouvant être envisagé autour de la complémentarité Université (tronc commun) et école professionnelle (spécialisation métier) puisqu'*in fine* le diplôme de métier sera délivré avec le grade licence ?

On comprend dans ces conditions que le socle commun (et non le tronc commun) ait été retenu comme référence pour ces normes curriculaires et organisationnelles. Il permet de maintenir le modèle historique d'une approche intégrée d'une formation de généraliste et de spécialiste *tout au long* des trois ans de formation.

Cette fiction de métier, au regard de sa figure rhétorique, a toutefois un immense avantage : elle rend possible une grande autonomie pour les acteurs en charge de concevoir les curricula réels et les dispositifs de formation, d'autant que les curricula formels du diplôme sont très peu développés, à la différence par exemple du programme pédagogique national du DUT Carrières sociales (Diplôme universitaire de technologie).

Ceci est d'autant plus vrai que les référentiels de certification propres à chaque métier vont conserver leur conception constructiviste qui porte pour l'essentiel sur la façon dont les candidats mobilisent en situation les savoirs de la tâche et adoptent un « positionnement professionnel » dans des situations professionnelles vécues lors des stages. Une bonne partie des épreuves de validation s'inspirent de la démarche de validation des acquis de l'expérience : mise en forme documentée d'une analyse de l'expérience des composantes du métier lors des stages.

Resurgit de cette façon le refoulé du métier référentialisé, à savoir l'activité en situation de travail, l'activité en première personne, avec les savoirs de l'activité, une intentionnalité, un ensemble de valeurs, un éthos professionnel dans la façon d'incarner *in situ* le rôle professionnel du métier (Jorro, 2011). C'est-à-dire le métier en actes, le métier en train d'être habité par le candidat au diplôme, ce que Clot (2008) appelle le « style » du professionnel et qui renvoie plus à une posture (une façon de se tenir dans l'exercice du métier) qu'à la simple mobilisation de savoirs ou d'habiletés.

Cette conception des épreuves de validation n'est dès lors pas sans impacter le dispositif de professionnalisation par la formation. Si le recours à des enseignements dédiés aux briques du savoir agir avec compétence en situation (savoirs, techniques et habiletés) garde sa légitimité, le centre de gravité du dispositif se déplace de fait sur le couplage de périodes de stage et de temps d'analyse de l'expérience et des pratiques, cette dernière empruntant aux démarches mobilisées dans l'accompagnement de la réalisation des dossiers de validation des acquis de l'expérience.

En d'autres termes, si la référentialisation du diplôme est nécessairement très structurante de la professionnalisation-formation au regard des prescriptions qu'elle impose, ce qui reste sans aucun doute le plus

discriminant *in fine* ce sont bien les normes certificatoires et le modèle sur lesquelles elles reposent : un modèle à dominante curriculaire ou un modèle référé à l'analyse de l'activité. Dans ce dernier cas, une démarche de didactique professionnelle ciblant le métier en actes devient possible, quelles que soient les figures rhétoriques des autres normes du diplôme. Ce qui n'invalide pas la possibilité et même la nécessité – au contraire – de construire une référentialisation fondée sur l'analyse de l'activité qui permettrait ainsi de soutenir le développement du métier, comme l'a montré Balas (2011).

EN CONCLUSION

Cette analyse critique des opérations de référentialisation a cherché à mettre en évidence son instrumentalisation du métier à travers l'élaboration d'un « artefact » au sens de Rabardel (1995), le métier institué du diplôme étant investi comme un instrument inscrit dans des usages différenciés selon les acteurs. On a de ce fait mis en question l'unité du métier en la qualifiant de fiction, mais de fiction utile dans la mesure où elle permet d'opérer des conversions de valeurs entre les acquis de la formation et de l'expérience et l'attribution de la compétence à exercer le métier, de guider la conception et la régulation des dispositifs de formation. On a ainsi constamment opposé cette convention du métier au métier réel, sans pour autant chercher à ouvrir la boîte noire de ce métier réel.

Il faudrait questionner à son tour ce « métier réel » autour d'une opposition entre le « métier en actes » et les « actes de métier », expressions cherchant à rendre compte des tensions qui traversent les activités de travail entre d'un côté les cadres organisateurs qui instituent le métier comme ressource collective et individuelle et d'autre part le métier au travail comme déploiement de la créativité de l'agir du sujet (Joas, 1999). Ces tensions sont de plusieurs ordres.

Il s'agit d'abord de tensions entre d'un côté *l'activité adossée* à un répertoire de schèmes organisateurs, de normes antécédentes et endogènes relevant du « genre professionnel » et de son incarnation personnelle comme « style » (Clot), de la culture du métier (sa mémoire incorporée par les professionnels), soit une forme d'activité « instituée », et de l'autre *l'activité déployée in situ*, dans le cours de l'action, dans l'immanence de l'ordre de l'interaction pour les métiers adressés à autrui, soit une forme

d'activité « instituante ». Mouvement constitué d'ajustements et de mobilisations de référentiels multiples et changeants en fonction de la résistance de la situation, le travail des émotions prenant une part aussi importante que l'activité dialogale (Libois & Stroumza, 2007).

On peut également envisager des tensions entre *l'activité encadrée* d'une part, au sens où elle est soumise à des prescriptions grandissantes sous l'effet des politiques publiques et d'une « injonction au professionnalisme », et de l'autre *l'autonomie de l'activité* à travers les espaces investis par les collectifs de travail en vue de réinventer le métier et de contribuer à l'émergence de nouvelles professionnalités (Boussard, Demazière & Milburn, 2010). L'activité délibérative entre professionnels (Stroumza, Mezzena & Seferdjeli, 2014) participe de cette autonomie professionnelle.

Tensions enfin entre *des actes de métier hétéronomes ou créatifs du quotidien* et un *idéal de métier (le travail bien fait)* porté par le groupe professionnel et mis en scène dans sa rhétorique professionnelle.

Bref, un ensemble de tensions telles que l'unité du métier réel peut elle-même être questionnée, tant la dimension locale et contextuelle du travail contribue à alimenter une dynamique de recomposition quasi continue du métier au travail, même si les acteurs se représentent leurs pratiques dans un registre subjectif et discursif référé à *un* idéal de métier.

Tel est sans doute l'enjeu premier de la professionnalisation-formation : rompre avec le discours *sur* le métier (relevant d'une idéologie du métier) afin de mettre au travail de formation l'activité des sujets en apprentissage, activité de « bricolage » d'actes de métier à travers leurs façons de faire et façons d'être (M. de Certeau), activité qui participe en même temps de la réinstitution d'un métier vivant, polymorphe, ouvert aux renouvellements, et du développement professionnel des sujets.

On passe ainsi d'une approche de type analytique (les composantes du métier) à une approche plus systémique au sens où elle resitue le métier du point de vue des acteurs et des logiques qu'ils portent.

Soit le métier comme collectif d'appartenance (fondateur d'une identité de métier), comme expérience subjective (rapport des individus au travail

et au métier), comme « désir de métier » (Osty 2003), dimension plus invisible et silencieuse que le processus d'institutionnalisation du métier au niveau des organisations et de la sphère politique (réglementation des métiers, fabrication des titres et diplômes, rhétorique de la profession).

Le métier est en effet d'abord un métier vécu, représenté, projeté, revendiqué, souhaité ou prescrit..., bref le résultat d'une opération à la fois subjective et sociale de nomination – au demeurant à forte valeur performative pour les acteurs – et de (re) normalisation de l'action.

Une intrigue écrite en tant qu'énonciation du récit du métier déjà là qui se déploie dans l'action et en même temps une intrigue ouverte au sens où le travail est la combinaison de circonstances et d'incidents qui forment le nœud même de l'action, qui la suspendent et menacent de l'arrêter ou de la détourner du but visé, mais aussi qui stimulent des constructions inédites.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, A. (2016). La construction de la juridiction des problèmes personnels. Dans Demazière, D. & Jouvenet, M. *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, vol. 2. Paris : Éditions EHESS.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier*. CNAM.
- Bessin, M. (2014). Présences sociales : une approche phénoménologique des temporalités sexuées du care, *Temporalités*, 20/2014.
- Boussard, D., Demazière, D. & Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Rennes : PUR.
- Brucy, G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'école et les entreprises et la certification des compétences*, Paris : Belin.

- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Chauvin, P.-M. (2006), « Les classifications en actions. De la sociologie durkheimienne des classifications aux hiérarchies des vins de Bordeaux », *Tracés. Revue de sciences humaines*, 10/2006, (En ligne), mis en ligne le 11 février 2008, consulté le 30 septembre 2016.
- Chopart, J.-N. (dir) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cros, F. & Raïsky, C. (2010). « Référentiel », *Recherche et formation*, 64, 105-116.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.
- Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans Jorro, A. & De Ketele (dir). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 51-63). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Libois, J. & Stroumza, K. (dir) (2007). *Analyse de l'activité en travail social*. Genève : IES éditions.
- Lima, L. (2010). L'expertise sur autrui comme nouveau mode de régulation de la protection sociale. *Principes et dispositifs, Politiques sociales, protection sociale, solidarités*, 2010 (1).
- Maillard, F. (dir) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Mayen, P. & Savoyant, A. (dir) (2009). *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*. Relief 28. Marseille : Cereq.
- Oiry, E. & Sulzer, E. (2005). Le référentiel de compétences, entre outil scientifique et compromis social ? In Jouvenot, Ch. & Parlier, M. (dir.). *Élaborer des référentiels de compétences*. Paris : Anact.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier*. Rennes : PUR.
- Paradeise, C. (2002). Rhétorique professionnelle et expertise, *Sociologie du travail*, 17-31.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un Ergo-engagement. In Y. Schwartz et L. Durriive (dir.) *Travail et Ergologie - entretiens sur l'activité humaine - tome II*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Stroumza K., Mezzena S., Friedrich J. et Seferdjeli L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève : Éditions IES.
- Villatte, R., Teiger, C. & Caroly-Flageul, S. (2005). Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale ». Dans Cerf, M. & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 155-178). Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbolan (dir). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.