

EXORDIUM

COMPETENCES ET SAVOIRS DISCIPLINAIRES: QUELLE HARMONISATION POSSIBLE DANS LES PROCESSUS DE FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL? L'EXEMPLE DES EDUCATEURS EN ITALIE ET EN FRANCE *di Luciano Romano*

À partir d'une approche comparative de la formation des éducateurs en Italie et en France, ce travail vise à une réflexion plus globale sur le débat entre savoirs disciplinaires et savoirs de la pratique. Pour ce faire, nous avons élaboré notre proposition autour de trois axes. Le premier vise à mieux cibler quand et comment la notion de compétence ("unité de mesure" des savoirs pratiques) est entrée dans le vocabulaire pédagogique et quels impacts elle a eu sur la formation dispensée en savoirs disciplinaires. Dans un deuxième temps, il s'agit de comparer les processus de formation dans les deux pays, comparaison représentative du débat au centre de notre réflexion. En effet, si en Italie la formation est déclinée par savoirs formels à caractère disciplinaire et déléguée aux Universités, en France la formation est dispensée par compétences et déclinée en référentiels et déléguée à des instituts de formation spécifiques. A partir des résultats de notre travail doctoral, il s'agit de mieux comprendre la place des savoirs pratiques dans les processus de formation. Enfin, nous présentons l'approche proposée par la didactique professionnelle, qui semble avoir trouvé une synthèse pour conjuguer les deux dans les processus de formation en travail social.

This work unfolds from a comparative approach on the training of social educators in Italy and France, and it aims at a more general reflection around the debate between disciplinary knowledge and practical knowledge. In order to achieve our pur-

pose, we have developed our proposal around three axes. The first step aims to better understand when and how the notion of competence (“unit of measurement” of practical knowledge) has become part of the pedagogical vocabulary and what kind of impact it had on the training provided by disciplinary knowledge. Subsequently, we begin comparing the training processes in both countries, to better grasp the debate at the center of our study. While in Italy the training tends to be reduced to formal knowledge of a disciplinary nature and delegated to the Universities, in France the training is dispensed by competences, declined in reference frames and delegated to specific training institutions. Drawing from the results of our doctoral research, it is now crucial to understand what is the space for practical knowledge in the training processes. Lastly, we present the approach proposed by professional didactic, which seems to have found a synthesis to combine disciplinary knowledge and action knowledge in training in social work.

1. Introduction

Dans cette contribution il s’agit de poser quelques réflexions autour de la question de l’articulation entre les savoirs formels à caractère disciplinaire et les savoirs de la pratique qui sont intimement liés à la notion de compétence, notion-pivot et désormais au centre des processus de formation. Cette notion, rentrée dans nos discours à l’aube de la création de l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur (EEES), a pris de plus en plus sa place et nous pousse à nous interroger sur les nouvelles modalités de formation et de certification construites à partir des référentiels de compétences plutôt que sur les savoirs disciplinaires. A travers la comparaison entre les modèles italien et français de formation des éducateurs, nous interrogerons les modalités pédagogiques construites à partir de deux modèles de référence apparemment très éloignés: celui des savoirs universitaires et celui des compétences.

2. Les préalables: l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. De la notion de compétence et de la nécessité d'un nouveau paradigme de formation

Un des objectifs de la création de l'EEES était de mettre en place un système permettant de faciliter et d'améliorer les comparaisons et la transparence internationale des qualifications universitaires et des compétences professionnelles. En effet, ce manque a souvent été considéré comme «un obstacle à la mobilité, que celle-ci poursuive un but éducatif ou professionnel. L'intérêt porté à cette question, à l'échelon national comme européen, est devenu manifeste au cours des dernières années» (Dantin, 2007, p. 12). Ce nouveau modèle de transmission et de reconnaissance des savoirs agit à travers ses deux postulats: la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles. Les mobilités étudiantes et professionnelles préconisées lors de la création de l'EEES supposent d'une part l'élaboration d'un cadre théorique de référence et, d'autre part, des dispositifs d'actualisation, des *méta-cadres* garantissant aux personnes la reconnaissance formelle de leur mobilité. Depuis la Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, il a fallu dix-neuf ans pour imaginer et réaliser des dispositifs qui consentent une harmonisation suffisamment structurée pour permettre aux citoyens de pouvoir librement travailler, étudier et se former en Europe. Désormais, ces dispositifs d'actualisation sont connus (le programme d'Éducation et de Formation Tout au Long de la Vie –EFTLV–, le programme Erasmus, le Cadre Européen des Certifications, les descripteurs de Dublin, les *Europeans Credits Transfer System*), mais moins connu est le cadre théorique de référence, qui est basé notamment sur la notion de compétence. C'est à ce moment précis que la compétence, terme jusque là réservé au secteur professionnel, rentre dans l'espace de la pédagogie et de la formation. Au niveau européen, elle est définie comme la capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte précis –éducation, travail, développement personnel ou professionnel. Elle

ne se limite pas à des éléments cognitifs (l'utilisation d'une théorie, de concepts ou de savoirs tacites); elle englobe également des aspects fonctionnels (notamment aptitudes techniques), interpersonnels (par exemple aptitudes sociales ou organisationnelles) et éthiques (valeurs) (CEDEFOP, 2008, p. 7).

Dans les dispositifs européens, cette notion est devenue centrale. Le vocabulaire européen de l'éducation et de la formation semble ne plus pouvoir se passer de cette notion. La compétence est partout. On parle de différents niveaux de compétence, de compétence de base, de nouvelles compétences, de compétences en action. Pour le système de qualification européen, l'idée de compétence renvoie à un acteur potentiel qui réalise son travail avec une certaine autonomie et dans un espace de responsabilité, et qui est confronté à des situations plutôt singulières auxquelles il lui faut s'ajuster et qu'il lui faut transformer, avec comme ressources principales des savoirs académiques et théoriques auxquels se combinent des savoirs d'action issus de l'expérience et de la réflexivité professionnelle. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs, combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que le sujet se construit de la situation. C'est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables et transférables dans différents contextes de travail (Wittorski, 1994). La notion de compétence présuppose la notion de *learning outcomes*, c'est-à-dire l'évaluation des acquis de l'apprentissage non pas centrée sur une évaluation de la maîtrise des savoirs, mais plutôt sur la capacité à mettre en acte des savoirs de référence – théoriques, pratiques, éthiques – dans un contexte afin de répondre à certains attendus de la profession ou du niveau requis. Cette notion opère une révolution du paradigme de la pédagogie et de la formation. F. Ropé (2007) relève justement que

la question de l'expérience confrontée aux diplômes et aux savoirs n'est pas qu'une question théorique, c'est aussi une question pratique [...]. Au-delà d'une extension des voies d'accès au diplôme, s'exprime le souhait explicite de transformer les pratiques universitaires en les rame-

nant à la réalité de l'emploi. Ces manières de faire traduisent la tentative d'instaurer au sein des universités d'autres modes de domination: au pouvoir fondé sur le savoir, se substituerait le pouvoir fondé sur l'efficacité sociale en termes d'insertion (p. 49).

Désormais, dans les lieux d'enseignement, le rapport au savoir théorique ne suffit plus. La notion de compétence est une notion plus large car elle comprend les savoirs théoriques mais aussi les aptitudes, les expériences et l'éthique de l'étudiant en vue d'une opérationnalité et donc d'un savoir-faire. La notion de compétence change complètement l'approche au savoir. Les savoirs théoriques ne sont plus qu'une composante des savoirs d'action; ils doivent être combinés et mobilisés en situation de travail pour s'actualiser en compétences. Au delà de toute question idéologique, il semble primordial de mettre l'accent sur la nécessité de comprendre comment s'imbriquent connaissances et expériences et comment cet entrecroisement des cadres conceptuels et des modes opératoires constitutifs de la compétence se mettent au service du parcours de formation et de professionnalisation dans un monde qui change et se complexifie rapidement car «le “lieu du faire” et le “lieu du savoir”, autrefois si loin dans la notion même de connaissance, se rapprochent et se regardent mutuellement» (Romano in Muller, 2013, p. 224).

3. De la comparaison de la formation des éducateurs en Italie et en France: savoirs pratiques versus savoirs théoriques?

Fixer le cadre de l'EEES et les axiomes théoriques sous-jacents qui agissent en filigrane nous permet de mieux réfléchir sur les importantes mutations pédagogiques présentes dans la formation des éducateurs professionnels socio-sanitaires en Italie et des éducateurs spécialisés en France.

Mon étude doctorale (Romano, 2017) a voulu explorer les conséquences du système européen en explorant le double aspect de la formation –et donc la question pédagogique de la transféra-

bilité des savoirs—, et de la professionnalisation, —et donc de capacité de transférer les compétences d’un lieu à un autre— afin de vérifier si l’on peut vraiment parler d’une “Europe des métiers du social”.

Un premier élément était la comparaison des systèmes de formation, qui avait comme objectif de comprendre l’existence d’une éventuelle convergence de ces processus pour garantir leur transposition dans le cadre européen. Sans refaire ici l’histoire de la formation d’éducateurs, nous rappelons ici des éléments essentiels à notre enquête.

En Italie, depuis la fin des années 1970, la formation des éducateurs a été réalisée par le biais de cours de trois ans organisés par les Régions; les éducateurs possédaient une formation adéquate pour travailler dans le domaine de l’éducation et de la santé. Depuis les années 1990, l’Université s’est dotée d’un cursus pour éducateurs, instituant un programme d’études (Licence/Laurea en Sciences de l’Éducation) dont les contenus sont essentiellement d’ordre pédagogique, sociologique, psychologique, et, dans une moindre mesure, d’ordre médical. En 1998, le Ministère de la Santé a mis en place une Licence universitaire professionnelle certifiée dans le secteur de la santé, instaurant le profil de *l’educatore professionale socio-sanitario*.

Il convient de souligner que la paternité de la formation revient au Département de Médecine et Chirurgie (des examens à caractère médical sont à soutenir, comme pharmacologie, neurologie, médecine légale, psychiatrie, neuropsychiatrie).

Parallèlement, le Département de Sciences de l’Éducation a continué à former des éducateurs appelés, depuis la loi 205/2017, *educatore professionale socio-pedagogico*: ces derniers n’ont pas l’habilitation à travailler dans le secteur médico-social (handicap, psychiatrie et toxicomanie). Une concurrence s’est créée entre les deux profils, avec un net succès des éducateurs professionnels, particulièrement appréciés par les employeurs qui peuvent les utiliser indifféremment dans tous les services. La formation, organisée sur trois ans, prévoit trois stages compris entre 200 et 450

heures¹; elle conduit à l'habilitation professionnelle et au titre de docteur.

En France la formation des éducateurs est déléguée à des centres de formation en travail social *ad hoc*, sur base régionale. Depuis 2007, toutes les formations du secteur social se présentent sous la forme de référentiels (d'activité, de formation, de compétences et de certification), qui mettent en exergue non pas les savoirs d'ordre disciplinaire, mais les compétences requises pour accomplir une tâche déterminée. La formation, dispensée en trois ans, comporte 1450 heures d'enseignement théorique et 2100 heures de formation pratique (stages). Les contenus de formation sont déclinés en quatre domaines de formation –Accompagnement social et éducatif spécialisé, Conception et conduite de projet éducatif spécialisé, Communication professionnelle, Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles. L'obtention du diplôme d'État est assujettie à la validation individuelle des quatre domaines de formation, qui ne sont pas compensables entre eux. Même si la formation des éducateurs est, depuis 1975, inscrite dans l'enseignement supérieur, c'est l'arrêté 75 du 27 mars 2017 qui accorde enfin au diplôme d'éducateur le niveau Licence (*Laurea*). Les centres de formation en travail social doivent désormais être agréés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et travailler en étroite collaboration avec les Universités.

À l'issue de cette rapide présentation, un certain nombre d'éléments peuvent être repérés; le système italien présente deux grandes caractéristiques: le parcours de formation est interdépartements universitaires et il existe deux types d'éducateurs. En France, la formation par compétences, déclinée en référentiels, a engendré une mutation fondamentale dans la culture des professionnels et a obligé à un nouveau projet d'architecture et de reconfiguration des parcours de formation. En revanche, dans les

¹ Chaque université organise la formation d'éducateur comme elle l'entend. Ici est analysé le modèle piémontais. Pour plus d'informations, voir Orefice, 2011.

deux pays, l'alternance entre contenus théoriques et stages est au centre du dispositif de formation. Ce point commun nous a servi de départ: la formation par alternance propre aux deux formations, dans lequel «le sujet en formation construit ses compétences dans un lent processus dynamique impliquant interactivement des connaissances formalisées acquises à des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel» (Regnier, 1998, p. 13).

Nous avons croisé plusieurs types d'enquêtes. Pour analyser les représentations des étudiants sur les processus de leur construction professionnelle, nous avons posé 16 questions à 100 étudiants en Italie et en France, 50 en première année de formation et 50 en troisième année. Ce choix méthodologique a été effectué pour pouvoir comparer les réponses entre pays différents, mais aussi entre étudiants en début et en fin de cycle de formation. Pour déterminer la représentation que les formateurs se font de leur rôle dans le processus de professionnalisation, nous avons recueilli 20 autobiographies professionnelles.

En termes de résultats, la comparaison des mondes lexicaux des étudiants en formation montre que si le mot "scientificité" est utilisé très fréquemment par les futurs éducateurs italiens, il est pratiquement absent parmi les termes utilisés par les étudiants en formation en France. En revanche, pour les étudiants français, la notion d'identité professionnelle est le levier fondateur du métier, notion très peu développée chez les homologues italiens. Si dans les deux pays on observe une méconnaissance très forte du métier d'éducateurs dans la société, les réponses fournies nous montrent une double "stratégie de reconnaissance professionnelle". En Italie, cette reconnaissance peut être déterminée par une forme de lien de plus en plus étroit avec la "valeur scientifique et exacte" de l'expert sanitaire. En France, où les notions d'ordre sanitaire sont au deuxième plan par rapport aux compétences attendues, les étudiants remarquent un déficit de formation en sciences médicales, notamment la pharmacologie et la psychiatrie. Nos résultats montrent aussi que pour les étudiants, la formation se fonde sur l'acquisition de savoirs théoriques, mais c'est la confrontation au terrain qui permet de forger les prémices de l'identité profession-

nelle. La rencontre du terrain est également responsable de la “démystification” du métier, autrement dit, du passage du monde de l’idéal à la complexité de la pratique quotidienne.

Cette phase ne se réalise pas au même moment pour les deux pays. En Italie, elle intervient lors du premier stage, occasion du premier contact avec le terrain. En France, elle prend place dès le début de la formation grâce aux formateurs qui s’emploient à déconstruire les idées préconçues des étudiants sur le métier. En Italie, la formation universitaire n’est pas uniquement réservée aux éducateurs. C’est pourquoi les réalités du métier sont peu abordées, tandis qu’en France, dans les écoles professionnelles, elles sont évoquées d’emblée. Cela permet aux étudiants de ne pas être surpris au moment des stages. En ce qui concerne les formateurs, l’analyse des réponses nous a aidés à comprendre l’influence qu’ils ont sur les processus de formation. En Italie, le discours sur le métier d’éducateur diffère selon qu’on est formateur permanent (*professore universitario*) ou formateur occasionnel (*didattica integrativa*). En effet, en Italie, les savoirs académiques et les savoirs expérientiels sont complémentaires mais distincts. Les étudiants ont donc la possibilité de repérer plus clairement les compétences de chaque acteur de la formation. Le modèle de l’alternance entre savoirs et savoirs pratiques est réalisé par l’étudiant, qui fait seul la synthèse des deux aspects. Dans le système italien, la répartition entre les différents intervenants est claire.

La situation est inverse en France. Souvent les formateurs permanents le sont devenus après avoir été formateurs occasionnels et anciens éducateurs. Il s’ensuit que le formateur permanent peut être enclin à se servir de ses souvenirs d’éducateur sans les étayer théoriquement, et, inversement, le formateur occasionnel à théoriser sa pratique sans forcément détenir des connaissances théoriques sur l’action. Il n’y a pas de franche séparation des discours, ce qui pose deux types de problèmes: premièrement, les étudiants n’ont pas la possibilité de repérer clairement les compétences de chaque acteur de la formation; deuxièmement, on risque un chevauchement expérientiel entre anciens éducateurs devenus formateurs permanents (et dont la perception du métier

n'a pas été actualisée) et formateurs occasionnels, au détriment aussi bien des savoirs théoriques que des savoirs d'expérience.

L'exploration du processus de construction professionnelle à travers le discours des étudiants a montré que le lien "théorie-pratique", à la base de la formation dans les deux pays, s'inverse en "pratique-théorie" car pour eux ce sont surtout les savoirs d'expérience qui forgent l'identité professionnelle. Pour conclure, cela signifie que savoirs disciplinaires, savoirs d'action et savoirs d'expérience concourent tous à la construction de la professionnalité, mais que, pour les articuler, il faut les différencier. Le lien théorie-pratique, au centre du dispositif de formation dans les deux pays, signifie que la circularité entre savoirs disciplinaires et expériences pratiques est indissolublement liée à la construction de la professionnalité. Les deux processus de formation prévoient des temps significatifs de stage en situation professionnelle. La logique de l'alternance est au cœur des deux dispositifs, et la pratique intégrée dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles passe à travers un croisement de savoirs, de réflexion théorique, d'expérience et d'action.

4. La Didactique professionnelle: une synthèse possible entre savoir théoriques et savoirs de la pratique au service de la formation

À la lumière de nos résultats et avec cette nouvelle perspective de devoir concilier savoirs théoriques et savoirs pratiques dans le cadre plus large de l'harmonisation européenne, il semble capital d'étudier et comprendre comment mettre à profit cette articulation dans les processus de formation. A travers l'exemple des éducateurs, nous avons compris que désormais il faut envisager une formation qui prend en compte l'interaction entre expérience et connaissance, cadres conceptuels et modes opératoires. Nous sommes ici au cœur du dialogue entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. L'approche conceptuelle et méthodologique de la didactique professionnelle peut aider à repenser concrètement les changements en actes dans la formation car il s'est constitué

comme discipline au carrefour des savoirs théoriques et de la pratique. Elle est une discipline de recherche qui a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. La spécificité de la didactique professionnelle, selon ses fondateurs, est de chercher à maintenir le meilleur équilibre possible entre trois dimensions aussi importantes les unes que les autres :

la dimension du social, avec une sensibilité particulière vis-à-vis des problèmes du travail, de son histoire et de son évolution, et des questions cruciales qui s'y posent aujourd'hui; la dimension théorique, car il n'y a pas d'analyse possible de l'activité si l'on ne s'appuie pas sur un cadre théorique consistant, qui cherche à se renouveler par un permanent approfondissement; la dimension opératoire, avec la conviction que pour aborder l'analyse de l'activité et de l'apprentissage il faut des concepts et des méthodes précis, utilisables et accessibles au plus grand nombre (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 195).

La didactique professionnelle regroupe différents types de savoirs: les savoirs théoriques, les savoirs techniques, les savoir-faire, les savoirs de métier et en général ce qu'on appelle les savoirs de référence. Pour Wittorski (1998) existent trois types de savoirs:

les savoirs dans l'action, produits au cours de l'action attachés à sa réalisation; les savoirs sur l'action, produits par une réflexion rétrospective sur l'action: l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée; les savoirs pour l'action, produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action (p. 66).

La didactique professionnelle est née en France dans les années 1990 à partir du croisement d'un champ de pratiques: la formation des adultes, et de plusieurs courants théoriques, parmi lesquels la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des disciplines. Elle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement et de l'étude de situations professionnelles. Cette discipline vise donc à équilibrer deux perspectives différentes mais complémentaires: une réflexion théorique et épistémologique sur les fonde-

ments des apprentissages humains, et le souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. Sa double origine correspond à un double parcours intellectuel. La didactique professionnelle cherche à comprendre comment se construisent les compétences –dimension de la recherche– et à contribuer à la construction de l'ingénierie de formation –dimension pragmatique. Elle

valorise des formations adaptées aux contextes, aux acteurs et aux finalités qui soient fonctionnelles et prennent en compte l'expérience concrète qu'ont les acteurs des situations de travail dans les différentes dimensions (Piot in Vergnion, 2013, p. 115).

D'autres notions sont spécifiques à son approche conceptuelle: la réflexion qui a accompagné le développement de la didactique professionnelle s'est «organisée autour de cinq concepts: l'expérience, la conceptualisation, le développement des adultes, la réflexivité, l'analyse de l'activité et le pouvoir d'agir» dit Pastré (2011, p. 47). Cette approche nous sera utile pour mieux articuler situations professionnelles et acquisitions de savoirs en formation.

5. Conclusion

Partant de la création de l'EEES qui postule la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles, nous avons émis l'hypothèse qu'existe un lien direct entre sa création, la notion de compétence et la reconfiguration d'un nouveau équilibre entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique. Dans cette perspective, nous nous sommes demandé si la formation des éducateurs spécialisés en France et en Italie permettait une convergence suffisante en termes de formation et de pratiques pour garantir une véritable circulation des professionnels au sein de l'Union Européenne partant du constat que les deux processus étaient très différents: l'une basée sur les savoirs disciplinaires et l'autre décliné en compétence à atteindre.

À la lumière de nos résultats, nous avons pu déterminer qu'existe un point en commun entre le dispositif de formation italien et le dispositif français: les savoirs théoriques ne sont qu'une partie du processus de formation. La professionnalisation est prioritairement réalisée à travers les stages et le contact avec les situations-problèmes qui se manifestent dans l'action quotidienne de l'éducateur. De plus, l'analyse des résultats nous a conduit à minimiser l'ampleur de la controverse sur les deux modèles de formations par savoirs disciplinaires et par compétences. La pratique a tendance à minimiser l'effet du modèle de formation, du fait qu'elle impacte durablement le sujet en établissant une rupture épistémologique avec la formation théorique. Nos études ont montré que l'identité professionnelle se construit à partir des échanges autour des savoirs d'actions et des expériences de terrain.

Nous avons alors compris qu'il était nécessaire de comprendre comment formaliser les savoirs d'action et pouvoir ainsi les modéliser en contenus de formation. La notion de compétence et ses corollaires, les référentiels, ont créé une nouvelle perception des savoirs théoriques qui désormais sont subordonnés à la capacité de les rendre opérationnels dans les situations-problèmes de la profession. D'ailleurs, la tentative d'élaboration d'une *core competence* a été pensée en Italie. Comme pour les collègues français, ce référentiel est décliné en fonctions, activités et compétences. Dans l'esprit de ses créateurs, il devait être

lo strumento sul quale fondare la formazione universitaria degli educatori; adottarlo come finalità della formazione e l'obbligo dell'acquisizione di queste competenze e interderlo come un elemento chiave di stampo rivoluzionario (Lotti in Crisafulli, Molteni & Paoletti, 2010, p. 22).

Or, en Italie, cette connexion entre savoirs théoriques et savoirs pratiques n'a pas eu lieu.

En conclusion, il semble souhaitable et nécessaire de développer au niveau pédagogique les connaissances sur les savoirs d'actions et plus particulièrement la didactique professionnelle,

qui articule l'action et la réflexion au service de l'apprentissage. Il semble nécessaire donc que la didactique professionnelle entre dans la formation des éducateurs et y occupe une place importante. En effet,

le travailleur social ne peut plus se limiter à exercer un métier d'essence vocationnelle avec un esprit militant: il est tenu de se professionnaliser pour faire face à cette complexification de ses tâches. La formation des travailleurs sociaux est confrontée à des défis renouvelés, des dilemmes, des tensions auxquels elle doit tenter d'apporter des solutions (Piot, 2007, pp. 90-91).

Enfin, si dans les deux pays, l'identité professionnelle de l'éducateur est incertaine, inachevée, sous tension pour les uns (Bertrand, 2015), liquide pour les autres (Tramma, 2014) donc forcément incomplète, l'élaboration d'un référentiel de compétences traduit le souci de en place des cadres formels et des paradigmes scientifiques qui permettent de légitimer la profession mais aussi de fixer sa discipline, c'est-à-dire les principes, les valeurs et les fondamentaux du métier, et d'affirmer ainsi son importance et sa nécessité sociale. Nous croyons que ce besoin de reconnaissance professionnelle ne sera satisfait pleinement qu'à partir du moment où les éducateurs français et italiens produiront des discours et des savoirs dont la validité scientifique ne pourra pas être remise en cause. La didactique professionnelle semble être un choix-clé pour fonder un paradigme scientifique spécifique aux éducateurs. 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. À ce moment-là, le travail social aura sa place dans le monde académique.

Bibliographie

Bertrand D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Rennes: EHESP.

- Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP, 2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
- Crisafulli F., Molteni L., & Paoletti L. (2010). *Il "core competence" dell'educatore professionale*. Milano: Unicopli.
- Dantin G. (2007). Construire la mobilité européenne. *Cahiers Pédagogiques*, 457-479.
- Orefice P., Carullo A., & Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Éd. CEDAM.
- Pastré P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience: un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et Apprentissage*, 6.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pastré P., Mayen P., & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154-166.
- Piot T. (2007). Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles. *Recherche et Formation*, 54.
- Regnier J.-C. (1998). Des évidences de la formation en alternance qui posent questions. *Journal de la Croix Rouge Suisse*, 2.
- Romano L. (2013). *Le travail social en France à l'épreuve de l'Europe: un nouveau paradigme dans la transmission et la reconnaissance des savoirs?* In B. Muller (sous la direction de), *Travail social sans frontières: innovation et adaptation*. Rennes: EHESP.
- Romano L. (2017). *Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France*. Université de Nice - Università di Torino, téléchargeable sur le site www.thèses.fr.
- Ropé F. (2007). La VAE et l'université: quelles tensions? *Revue Cahiers pédagogiques*, 457.
- Vergnoux A. (2013). *Traité d'ingénierie de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski R. (1994). *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*. Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- Wittorski R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135.