

Les référentiels de compétences sont-ils vraiment utiles ?

Les référentiels de compétences sont produits sur un mode quasi industriel, chaque métier exigeant le sien. Mais quelle est leur valeur ajoutée ? Pourquoi faudrait-il un référentiel plutôt que rien ? Les référentiels de compétences sont indispensables pour organiser et planifier les acquisitions et les validations de compétences, nous dit-on. Pourquoi pas ? À ceci près que la compétence est émergente et labile. Son expression dépend des situations. Elle ne se résume pas au contenu d'un référentiel : le référentiel n'est pas la compétence.

Aujourd'hui, qui critique encore la fabrication standardisée des référentiels de compétences ? Nous vivons une époque très appliquée, sinon très applicative et la réflexion distanciée peut s'y perdre. Chacun y va de sa méthode de construction des référentiels : un marché est à occuper. Nous-mêmes, nous n'y avons pas échappé, encore que notre position critique nous amenait à revoir les référentiels et les formations d'un point de vue très nouveau.

Nous verrons aussi que la didactique professionnelle, Pierre Pastré en tête, a toujours pris ses distances devant des objets qui ne servent finalement que très peu la réflexion sur les compétences, d'un point de vue cognitif. Comme si ces artefacts créés par la formation professionnelle évacuaient ce qui fait pourtant la complexité de la notion, un paradoxe tout de même...

La série de trois articles à venir propose une alternative à l'usage abusif, parce que strictement applicatif, des référentiels de compétences. Tant que les référentiels de compétences ne seront qu'une liste de tâches et d'exigences à visée plus ou moins normative, nous devons trouver d'autres outils qui prennent en compte : a) le professionnel lui-même et non les attributions dont il fait l'objet, b) la co-production interactive de la compétence par l'environnement, le sujet, et par ses comportements en situation, et c) qui permettent de développer la compétence en formation professionnelle. Notre perspective est celle de l'émancipation des apprenants et des professionnels confrontés à la normalisation du travail. Nous maintenons cette perspective au moment où le développement professionnel semble devenir de plus en plus une notion superflue.

Un premier article fera le point sur la notion de compétence et ses aspects cognitifs et sociaux, pour, avant tout, dire de quel point de vue nous parlons. Ça aide à se comprendre et à poser les termes du débat...

Un deuxième article traitera de la compétence : « De la norme au sujet stratégique ». Penser que la compétence existe, pire : croire que nous pouvons la décrire et la stabiliser dans un référentiel est une erreur théorique et méthodologique. Toute visée de normalisation de la compétence trouve son origine dans une tentative de réification. C'est ignorer les caractéristiques labiles de la compétence, celles qui expliquent précisément l'adaptation du sujet aux situations évolutives. Nous développerons une vision élargie de la compétence, non réduite à ses aspects purement cognitifs, pour rendre compte des dimensions stratégiques du sujet face aux tentatives d'assujettissement de l'environnement.

Un troisième article évoquera, en conclusion, « Le référentiel de compétences, cet objet désuet du 20ème siècle ». Reprenant les arguments de l'ergonomie cognitive et ceux de Christophe Dejourné sur les causes de souffrance au travail, nous développerons l'idée qu'un référentiel ne prédit rien ou, finalement, tellement peu de choses utiles. Si, de plus, les prédictions ont tendance à ne pas se réaliser, une déontologie des professionnels, c'est-à-dire la manière dont ils redéfinissent les tâches, est préférable à un référentiel de compétences. Lorsque l'enjeu des compétences est une affaire d'engagement dans le travail, la voie de la déontologie est finalement plus raisonnable. Cette perspective est à explorer, tant en milieu professionnel qu'en formation professionnelle et universitaire.

La compétence, du cognitif au social

Cette première partie de l'article critique sur la production de référentiels de compétences donne quelques pistes pour s'accorder sur la nature de la compétence. Pour comprendre les problèmes spécifiques posés par la fabrication des référentiels de compétences, insatisfaisants parce qu'échouant à dire ce que la compétence sera véritablement en situation et donc manquant leur cible, celle de la normalisation des comportements et des performances, nous devons certainement en revenir à la notion de compétence elle-même. Celle-ci s'exprime à travers une diversité des points de vue sociologiques ou psychologiques. Ce n'est d'ailleurs peut être moins la diversité et l'éclatement qui frappent que la relative unité des points de vue qui émerge depuis une dizaine d'années.

Et si, peu à peu, nous étions d'accord sur l'essentiel ?

La compétence est au cœur de multiples approches théoriques. Ses définitions sont nombreuses et nous en retiendrons essentiellement quatre issues des champs allant de la sociologie à la psychologie cognitive. Nous affirmons simplement qu'en dépit de changements d'échelles d'analyse qui font apparaître des dimensions nouvelles (DESJEUX D., 2002 ; DESJEUX D., 2004), il est possible de rassembler les dimensions invariantes de la compétence.

La compétence est définie souvent comme une qualité attachée à l'individu qui agit efficacement, c'est-à-dire lorsqu'il obtient les performances attendues : « Des opérateurs capables de bonnes ou très bonnes performances sont considérés comme très compétents » (RABARDEL P., SIX B., 1995). Néanmoins, l'efficacité immédiate de la performance ne suffit pas pour considérer que la compétence soit acquise par l'individu, le hasard peut aussi expliquer une performance à un moment donné ou dans des circonstances particulières. Il existe donc un décalage inévitable entre performance et compétence (JONNAERT P., 2006), voire, la compétence peut s'opposer à la performance : « la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence [...]. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen » (PERRENOUD P., 1995).

Nous ne confondrons pas plus les notions de performance et de résultat. En effet, « Définie conventionnellement, une performance est une réalisation : un résultat est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » (BANDURA A., 2003). Une performance doit toujours être accompagnée de ses « marqueurs spécifiques », par exemple un saut de 1,80 m. Le résultat n'est pas le marqueur spécifique mais bien la conséquence de la performance. Pour une même performance établie sur la base du même marqueur spécifique, le résultat peut être positif ou négatif. Sauter 1,80 m, dans le contexte d'une compétition, est un résultat positif à condition qu'il vous classe parmi les meilleurs...

La performance devient compétence (c'est-à-dire que l'individu fait l'objet d'un jugement social, d'une inférence de compétence à partir de l'observation d'une performance) lorsqu'elle respecte ces conditions d'efficacité, de reproductibilité et de régularité. La performance doit ainsi être reproductible et elle doit se manifester de façon régulière.

Une première approche de la compétence qui a beaucoup inspiré l'ingénierie de formation et la production de référentiels de compétences est celle qui consiste à définir la compétence d'après les effets produits (BELLIER S., 1999 ; MANDON N., 1990 ; MINVIELLE Y., 1998 ; NILLÈS J-J, 2005 ; TANGUY L., 1996). La compétence est alors un ensemble complexe de dispositions, de connaissances, de motivations, d'habilités et de comportements, chacun de ces éléments interagissant avec les autres. Cette représentation de la compétence rend légitime le développement instrumental d'une ingénierie de la compétence et du renforcement professionnel (GOMEZ F., 2004) qui mettrait en valeur l'aspect dynamique, et non déterministe, de la compétence. La compétence devient alors le produit d'un « processus de relation au réel », processus « itératif et progressif » (BONNET R., BONNET J., 2005 ; TARDIF J., 2006). Construire un référentiel de compétences revient alors à tenter de saisir cette complexité de l'adaptation au réel, et de la saisir par anticipation, alors que l'activité n'a pas encore émergé de la situation effective de travail. Il semblerait que cet obstacle, prévoir ce qui n'est pas vraiment prévisible puisque les déterminants de l'action ne sont pas encore rassemblés, n'a jamais effrayé les experts investis partout de la mission de rédaction des référentiels.

Une deuxième dimension de la notion de compétence met l'accent sur les déterminants environnementaux de la compétence. Les entreprises doivent s'adapter aux changements et la notion de compétence est ainsi venue percuter la notion de qualification. Les compétences interrogent alors très directement la dynamique des relations sociales dans l'entreprise. Cela se traduit souvent par de l'incertitude et de l'ambiguïté ressenties par les opérateurs (DUBAR C., 1996). Ainsi, la sociologie du travail vise à replacer la compétence dans son contexte d'émergence ; elle s'intéresse aux transformations du travail et à l'élévation des formes d'emploi (PARLIER M., 1998). L'opérateur n'est plus considéré comme un acteur social taylorisé qui répète une tâche à l'infini. Il est appelé à maîtriser des incertitudes dans un contexte de résolution de problèmes (PARLIER M., MINET F., WITTE de S., 1994 ; ZARIFIAN P., 1988 ; ZARIFIAN P., 2001). Ce qui s'explique par l'évolution historique, depuis trente ans, des discours relatifs aux formations d'adultes, lesquels vont dans le sens d'un renforcement de l'individualisme (NIZET J., BOURGOIS É., 2005).

Il n'est évidemment pas question de produire des référentiels individualisés. La maîtrise de l'incertitude est quelque fois un objet de formation s'adressant à des cohortes d'apprenants. Le plus souvent, l'ingénierie des formations professionnelles se pose la question du « niveau de sortie » des apprenants. De quel seuil minimal de compétences les futurs diplômés doivent-ils disposer pour être admis dans le métier ? C'est au fond une manière de réduire l'incertitude de l'exercice professionnel que de qualifier les novices sur des activités respectant les seuils de sécurité et laissant aux experts et aux professionnels confirmés la résolution des problèmes plus complexes dont la solution est plus incertaine. La formation continue devrait alors obéir à des référentiels de compétences désignant de nouvelles exigences ou des niveaux de performance supplémentaires. Ce type de production est particulièrement rare. Concevoir la compétence comme la capacité d'un opérateur à résoudre des problèmes en situation incertaine, voilà qui est de nature à compliquer la tâche des concepteurs de référentiels. Ils trouveront toujours une voie pragmatique, résultat des compromis entre experts et de la validation des décideurs de la profession. Il se pourrait que les référentiels parlent au fond bien plus des compromis locaux, toujours provisoires, entre experts et de leurs stratégies d'obtention d'un consensus que de la compétence elle-même. La compétence résiste aux tentatives de simplification, de réduction du réel à quelques dimensions que l'on espère significatives. Les experts voient plus facilement les consignes de production et les exigences organisationnelles du travail que l'activité mouvante et émergente des opérateurs face à ces exigeantes. Les référentiels seront établis sur cette connaissance partielle du travail, celle de la prévision, de la procédure, de la planification en amont de l'activité et du travail réel.

Troisième dimension, la compétence peut être perçue comme un construit social. La compétence réunit alors valeur individuelle et valeur sociale pour devenir un processus d'attribution, de jugement social appliqué à la performance et au résultat qui en est issu. Elle revêt un aspect « normatif » (MERCHERS J., PHARO P., 1990). La compétence est toujours mise en œuvre au sein de dispositifs sociaux et elle est considérée comme le « corrélat de l'activité efficace menée avec succès ». En conséquence, le jugement de compétence est empreint d'un regard normatif, l'attribution de compétences résultant d'une interaction sociale et de la création d'une norme (MERCHERS J., 2000 ; STROOBANTS M., 1993 ; TARDIF J., 2006). La compétence devient un construit social au caractère prédictif, intégrant des modalités variables, destiné à augmenter l'efficacité des organisations. Adapter le travail et l'action des opérateurs aux contraintes sociales et aux contextes économiques concurrentiels revient à définir le côté prescriptif de la compétence, ce qui participe de l'émergence de nouvelles normes (BRANGIER E., TARQUINIO C., 1998). À ce titre, les compétences sont « objet de représentations sociales » (FRANÇOIS P-H., AÏSSANI Y., 2003) et « n'importe qui, manifestant quelques dispositions discursives de style managérial, peut s'ériger en évaluateur de compétences » (BAILLÉ J., RABY F., 2003). Dans cette perspective, le référentiel de compétences acquiert toute son utilité organisationnelle et sociale. Il fixe sur le papier et, peut-être, dans les esprits ce que le travail doit être. Il facilite l'évaluation des compétences désignée comme un processus technique et objectif de comparaison entre un référentiel et la « réalité » des pratiques. La compétence peut devenir ici une simple affaire de conformité entre une prévision de quelques experts et les performances comportementales des professionnels qui sont évalués. Est compétent celui qui est conforme... À cet égard, il est frappant de constater combien la montée du management par projets et de l'assurance qualité sous sa forme fermée et normalisatrice accompagne le développement de l'approche par les compétences en entreprise ou en formation.

Avec la quatrième dimension de la compétence, l'analyse se centre sur l'approche cognitive. Les compétences se trouvent « à l'interface des situations et des fonctions cognitives les plus complexes de l'opérateur ; elles sont mobilisées par l'individu en fonction des buts assignés par la tâche dans une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation » (ANTOLIN-GLENN P., 2005).

Dans cette perspective, nous considérerons que décrire la compétence revient à décrire le schème qui lui est associé (VERGNAUD G., 1998). Le schème est défini comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (VERGNAUD G., 1985 ; VERGNAUD G., 1992). Ce point de vue nous renvoie directement aux concepts de tâche, d'action et d'activité. L'expérience et l'activité occupent une place prépondérante. C'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles mais aussi face aux réussites, et dans une moindre mesure face aux échecs, que les professionnels consolident leurs compétences. Patrick MAYEN estime également que la compétence, comme l'expérience, sont des notions qui « se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail » (MAYEN P., MAYEUX C., 2003).

Les compétences peuvent être directement évaluées selon trois critères (VERGNAUD G., 2006) : un professionnel sait faire quelque chose qu'un autre ne sait pas faire ; il utilise une méthode meilleure, plus rapide ou plus fiable ; il dispose de méthodes qui permettent de s'adapter à plusieurs cas de figure et à choisir ses modes d'action pour une meilleure efficacité.

Nous comprenons ainsi pourquoi la compétence ne se confond pas avec l'habileté : « une conduite présentant des caractères de rapidité et de stabilité » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1976). L'habileté est une sorte de routine de fonctionnement, économe au plan cognitif, puisqu'elle « atteint un haut degré d'intériorisation, qui se marque notamment par une exécution rapide, précise et susceptible d'être menée en parallèle avec d'autres activités » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1981). Nous nous risquerons à affirmer, souvent contre l'avis d'ingénieurs de formation, qu'il est possible de créer les conditions du développement des compétences par des stratégies pédagogiques adaptées et mises en œuvre lors de formation en centre. Ce sont les habiletés qu'il faut laisser aux terrains et à la formation sur le tas. Leurs caractères d'intériorisation des procédures, de rapidité d'exécution et de stabilité de la réponse nécessitent un entraînement long et régulier.

D'une manière assez générale, la compétence interpelle les ingénieries de formation : les compétences ne faisant pas toujours l'objet d'une exploration préalable à la conception d'un dispositif de formation : « L'ingénierie de formation s'arrêtait toujours à l'orée d'une réelle analyse du travail, alors même qu'on affirmait l'impérieuse nécessité d'en faire une. Qu'on ait affaire à des analyses de besoins ou qu'on se situe dans le cadre de la pédagogie par objectifs, c'était toujours l'analyse du travail qui était sacrifiée » (PASTRÉ P., 2005). Or, il n'y a évidemment ni rupture ni conflit entre les deux logiques d'analyse de l'activité et d'ingénierie de formation ; l'analyse du travail peut intervenir utilement comme un des moyens pour étudier les compétences et leur développement.

L'ingénierie pédagogique a aussi beaucoup à prendre pour organiser des situations de formation relatives aux caractéristiques des situations observables de travail et de leur transformation.

Nous reprendrons finalement une définition des compétences d'un sujet (ou d'un collectif) comme : « Un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décision, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. Dans des situations de travail, elles intègrent nécessairement des compétences spécifiques liées à l'utilisation des artefacts et des outils cognitifs opératifs et à la mise en œuvre des activités collectives » (SAMURCAY R., PASTRE P., 1998)

Dans cette perspective plus cognitive, la compétence est fondamentalement le résultat d'un long apprentissage, celui de la « conceptualisation dans l'action ». Ici, non plus il n'est ni souhaitable ni possible d'établir des référentiels individuels. Toutefois, l'analyse de l'activité en identifiant la structuration cognitive de l'activité pour un individu donné et dans un contexte particulier indique quelques pistes de l'activité efficace. Des analyses à intervalles réguliers, en formation par exemple, permettrait de comprendre les évolutions, l'état des conceptualisations et finalement d'évaluer, même très imparfaitement, le développement professionnel atteint. C'est exactement ce que nous attendons d'un référentiel : constituer un repère stable pour apprécier par comparaison ou différence une réalité qui se déplace. L'obstacle réside toutefois sur un plan théorique. L'activité d'un professionnel dans une situation a-t-elle quelque chose à voir avec l'activité d'un ensemble de professionnels, ou d'un collectif de travail, placés dans d'autres situations ? Extrapoler de l'activité individuelle les règles de l'activité d'un ensemble de professionnels revient encore à normaliser l'activité et à chercher des invariants dont nous ne connaissons pas la distribution dans le groupe professionnel. La notion avancée par Pierre Pastré de « structure conceptuelle de la situation » pourrait sous doute alimenter la réflexion, mais de nouveau, nous quittons le réel de l'activité pour déboucher sur un point de vue extérieur aux professionnels sur les situations et la manière experte de résoudre les problèmes qu'elles contiennent.

À l'issue de cette rapide exploration des dimensions de la notion de compétence, il est possible de rassembler les invariants sur lesquels l'ensemble de ces auteurs s'accorde, en dépit de leurs échelles d'analyse diverses.

Nous noterons d'abord que la compétence est virtuelle et relève de l'individu et de l'organisation alors que la performance est observable et de l'ordre du social.

De plus, la compétence serait :

- Une construction, un processus, qui combine ressources du sujet et ressources de l'environnement mais surtout qui utilise de manière optimale ces ressources pour obtenir

une performance. Les compétences « sont construites et non transmissibles ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause ; elles s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies » (JONNAERT P., 2006).

- Contingente, c'est-à-dire toujours liée à une situation dont elle repère les variables situationnelles. Puisque la compétence est liée à l'action, l'activité du sujet doit viser l'adaptation, mais l'action, avec sa part motivationnelle, doit être assumée par l'individu. Être reconnu compétent, être capable de mobiliser ses ressources et obtenir de bons résultats, ne suffisent pas pour agir. Un sujet développe aussi ses propres stratégies qui peuvent le conduire à ne pas agir.
- Finalisée, la compétence est mue par ses buts dans le cadre d'une mission définie par l'organisation de travail. Les compétences s'appuient sur des capacités à réaliser des actes professionnels. Elles sont ajustées aux buts poursuivis dans des catégories de situations relevant d'un poste de travail.
- Toujours liée à une reconnaissance sociale. L'attribution de compétences ne veut pas dire que la compétence est effective. Quelqu'un peut se voir attribuer une compétence, cela ne signifie pas que ses performances seront régulières et au niveau attendu. Autrement dit, une compétence est toujours susceptible de se développer et l'évaluation de la compétence est de l'ordre du pronostic, de la prévision. Il est aussi envisageable qu'un jugement de compétence s'exerce en dehors de tout résultat ou, qu'à l'inverse, des résultats positifs ne soient pas reconnus en tant que compétence.

La compétence, de la norme au sujet stratège

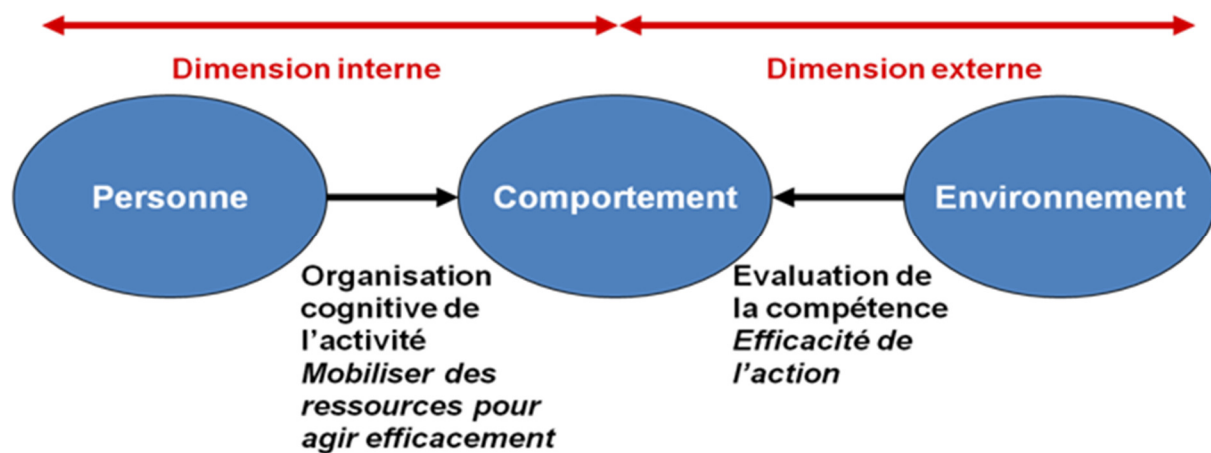
Avec l'article précédent, nous avons exploré plusieurs définitions de la notion de compétence pour conclure, qu'en sciences de l'éducation tout au moins, nous disposions d'un relatif consensus autour de la notion.

Ce consensus indique que la compétence possède au moins deux dimensions. La première est cognitive. La compétence est alors une combinaison de ressources pour agir efficacement dans un certain nombre de situations qui se ressemblent. La deuxième dimension montre que la compétence n'est pas seulement un savoir-faire de l'individu : il faut que ce savoir-faire soit reconnu par d'autres. La compétence obéit alors un phénomène d'attribution causale dont bénéficie le professionnel. En fait, il est possible de déconnecter la performance de la compétence. Dans ce cas, la compétence devient un jugement de valeur attaché à la performance. C'est le professionnel, en tant que tel qui est compétent, et peu importe parfois les performances qu'il manifeste, ou non. Bien entendu, il arrive que des professionnels soient reconnus comme compétents pour d'autres raisons que leur performance...

Cette deuxième dimension d'ordre psycho-sociale est moins mise en avant. Elle s'efface derrière la dimension cognitive devenue dominante ces dernières années. Toutefois, si l'on tire les

conséquences d'une telle perspective, la compétence devient un objet plus complexe, encore plus sensible aux environnements et au jeu social qui s'y tient. Force est de constater que la compétence n'est plus réductible à la manière de s'organiser du professionnel.

Si la compétence est plutôt perçue comme un savoir-faire reconnu dans certaines situations, il faut alors s'intéresser aux stratégies du professionnel pour tenir sa place dans le jeu social. Il y parviendra lorsque la performance sera effectivement considérée comme un indice de sa compétence. Ainsi, le professionnel doit produire des performances mais les résultats doivent être conformes aux attentes sociales et les attentes sociales dépassent largement la simple performance technique : elles portent sur les conditions d'apparition, socialement acceptables, de la performance. Le travail bien fait doit, en plus, se conformer aux us et coutumes de l'entreprise ou du service. Les deux conditions vont de pair lorsqu'il s'agit de se faire reconnaître comme compétent.



Ce modèle bidimensionnel de la compétence, pour un plus complexe qu'il soit, n'est pas totalement satisfaisant. Au mieux, il met en lumière les tentatives d'assujettissement que les organisations exercent sur les professionnels, lesquels n'auraient que leur compétence, au sens cognitif, pour se poser face aux tentatives d'évaluation externes. Au pire, ce modèle renvoie l'image d'un professionnel qui établit un diagnostic des objets à transformer, mobilise les méthodes pour accomplir cette transformation et gère les imprévus en situation, mais ce professionnel serait en butte à une organisation qui évalue l'efficacité et l'efficacité du travail mais aussi, implicitement, tous les aspects du travail qui ne sont pas directement liés à la qualité de la production.

Les référentiels de compétence, des outils forcément (très) limités

À la lumière de ces deux dimensions de la compétence, les référentiels vont peiner à se positionner.

1- La dimension interne et cognitive de la compétence est imprescriptible parce qu'elle émerge de l'activité. De l'ordre du vécu, de l'expérience humaine, elle trouve sa raison d'être dans l'évitement de comportements stéréotypés pour privilégier les adaptations en situation. Un référentiel, parce

qu'il cherche à anticiper, à prescrire, à planifier le travail et les apprentissages ne rend pas compte du caractère éminemment adaptatif du comportement humain au travail. Passons sur la difficulté méthodologique à saisir le flux de l'activité, avec ses calculs, ses errements, ses renoncements et ses empêchements, ses déterminants motivationnels, etc. Les référentiels ordinairement consultables se contentent, faute de mieux, de dire ce qui est attendu, c'est ce que l'ergonomie désigne avec le concept de « tâche prescrite ».

2 – Les référentiels ne disent rien ou presque des conditions, sociales principalement, de manifestation des performances. Par exemple, les résultats énoncés sont souvent peu formalisés et peu détaillés. Dans un certain nombre de cas, cela tient au caractère « discrétionnaire » des tâches, notamment dans les relations de service comme les soins ou la formation : le but est indiqué mais pas les moyens d'atteindre ce but. Les moyens sont laissés à la discrétion des professionnels qualifiés et formés. À eux de mobiliser les ressources nécessaires, de s'organiser et de réguler leur action. Ce faible niveau de détail sur le niveau de performance à atteindre peut s'accompagner d'une absence d'information sur les processus à mettre en œuvre. Or, la manière de le faire compte souvent autant que ce qui est à faire.

Nous pouvons faire toutefois l'hypothèse qu'un professionnel est très actif sur ce plan précis des conditions de réalisation de la tâche. Particulièrement, il exerce sa clairvoyance normative pour se repérer et détecter les attentes implicites qui pèsent sur lui.

Mais cette partie du travail reste cachée le plus souvent. Les référentiels atteignent rapidement leurs limites lorsqu'ils décrivent et prescrivent les comportements attendus mais pas les conditions de réalisations des tâches. Le veulent-ils vraiment d'ailleurs ? Il semble que ce ne soit jamais l'ambition de ce type de texte.

Les tentatives portant sur les compétences « transversales », « générales », « de base » voire « informationnelles » sont de bons exemples de tâches prescrites mais restant à un niveau de détail très faible. La note du Centre d'analyse stratégique au premier ministre (avril 2011) est très représentative de ce genre de littérature.

Comme si la notion de compétence ne souffrait plus de discussion (il est vrai que le sens commun a depuis longtemps décidé qu'il n'y avait plus de débat...), c'est l'étape suivante qui mobilise le Centre d'analyse stratégique avec la distinction entre compétences transversales et transférables. Nous ne discuterons pas ici de leurs définitions. Nous attendrons pour cela que le centre d'analyse stratégique veuille bien lire quelques articles scientifiques sur la question, sur les schèmes et les classes de situations notamment... Nous relèverons simplement quelques exemples parmi ceux qui sont fournis : « la maîtrise de la langue, de l'écriture et des opérations arithmétiques, ou encore des connaissances de premier niveau en bureautique ». Ces énoncés définissent des tâches, et, par facilité, rien n'est dit sur les conditions de réalisations. Qui doit maîtriser quelle langue, à quel niveau, dans quelles circonstances et pour obtenir quels résultats ? La tâche est réduite à sa plus simple prescription, ce qui est l'objectif visé par de si nombreux référentiels de compétences. Tout

laisse penser que face à l'imprévisibilité du comportement humain, la meilleure solution serait encore de ne pas se risquer sur ce terrain et d'en rester à des indications très vagues sur la tâche en ne gardant qu'une formulation minimaliste telle que « maîtrise des opérations arithmétiques ». C'est tout à fait insatisfaisant si l'on veut planifier le développement de compétences dans les services et les entreprises, les référentiels étant un des outils de cette tentative d'amélioration. Au plan ergonomique, il est bien connu, voir les travaux de Leplat, et de bien d'autres, qu'un professionnel va commencer par réinterpréter la tâche pour la « mettre à sa main », la transformer pour mieux l'atteindre en fonction du diagnostic qu'il fait de la situation et de ses propres aptitudes. Cette vision stratégique du professionnel en prise avec le réel du travail n'est jamais présente dans un référentiel. Comment la prescrire ? Pourtant, certaines manières de faire ne sont pas admissibles, elles peuvent se révéler contre-productives, dangereuses, voire tout simplement peu efficaces. Il existerait donc des manières d'interpréter la situation, de l'évaluer et de transformer la consigne de travail, certaines plus conformes et plus efficaces que d'autres. Des référentiels qui ne sont pas établis sur une analyse minimale du travail, mais sur des a priori et des préjugés normatifs, n'ont aucune chance de remarquer ce genre de « détails ».

Le travail est une chose complexe qui ne se laisse ni saisir facilement ni surtout en totalité. L'essentiel du travail et de l'engagement dans le travail sont invisibles. Évaluer le travail, c'est à dire le mesurer à l'aune de ses résultats en délaissant la manière personnelle dont on parvient aux résultats, montre bien la pauvreté méthodologique de la tentative. Les référentiels listent des tâches, ce faisant, ils ne disent rien des conditions dans lesquelles le travail s'accomplit ; or l'appréciation de ces conditions, justement pour mieux faire le travail, est peut être la meilleure part du travail.

Cette complexité du travail peut néanmoins être approchée globalement et sur certains détails si l'on veut considérer l'interaction réciproque de la tâche, de l'activité et de la part stratégique du professionnel. Nous avons proposé un modèle actuellement en développement, celui de la maîtrise des usages professionnels (Albero et Nagels, 2011).

La maîtrise des usages professionnels

Nous définirons la maîtrise des usages professionnels comme « un processus sociocognitif par lequel une personne ou un groupe produit son propre développement, encore faut-il que les effets de la maîtrise d'usage soient évalués positivement par la personne ou le groupe ainsi que par l'environnement professionnel ».

Nous considérons que la maîtrise des usages professionnels repose sur trois dimensions. La première est une dimension cognitive par laquelle le professionnel produit une performance, c'est-à-dire une transformation de l'environnement. L'organisation cognitive de son activité résulte d'un certain degré de conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011). Par l'expérience et l'analyse de son expérience, le professionnel développe des outils cognitifs et des modes d'organisation de l'activité qui lui permet de répondre efficacement aux exigences et aux tâches. En retour, lorsqu'un professionnel réussit les tâches qui lui sont confiées, il en tire un sentiment de compétence (Bandura,

2003), son auto-efficacité au travail augmente. Il se sent encore plus capable de triompher de situations délicates. La fréquentation de ces situations risquées l'amènera potentiellement à réaliser de nouveaux apprentissages.

La deuxième est une dimension comportementale qui conduit le professionnel à s'adapter aux exigences du travail, parfois en dépit de ses valeurs propres ou de ses intérêts immédiats. Toutefois, l'individu en tire un bénéfice : il se socialise au sein du collectif de travail et entre ainsi dans une activité productive. C'est une condition minimum pour faire accepter les performances qui lui reviennent et être perçu comme compétent. Cette dimension comportementale articule deux processus. Tout d'abord, l'individu va accepter la tâche prescrite en tant que facteur d'orientation de ses comportements. La prescription vise effectivement à guider les comportements en produisant un système d'attentes. À bien des égards, la tâche est une sorte d'input destiné à provoquer des comportements. La réalisation de la tâche engage ensuite l'individu dans les situations de travail, contribuant ainsi à modeler encore un peu plus les comportements. Il arrive ainsi que des soignants produisent des toilettes « au quart d'heure » pour des patients dépendants, minutant leur temps d'intervention technique et relationnelle au service non plus des patients mais de l'organisation hospitalière. Ces soignants s'acquittent ainsi des tâches en dépit d'une éthique professionnelle revendiquée du soin. Ils se trouvent ainsi engagés par leurs actes (Joule & Beauvois, 1998). La reconnaissance professionnelle qui pourra résulter de la prise en charge de tâches problématiques peut s'accompagner d'une dissonance cognitive, cause possible de risques psycho-sociaux, de burn out (Estryn-Béhar, 2001) et d'abandon prématuré de la profession soignante (Jasseron & Estryn-Béhar, 2006). L'une des stratégies possibles pour diminuer les effets de la dissonance cognitive consiste à réaménager le système d'explications causales sur les événements qui affectent ses comportements. Le professionnel produit des rationalisations ex post par lesquelles il ajuste a posteriori les représentations de sa propre action.

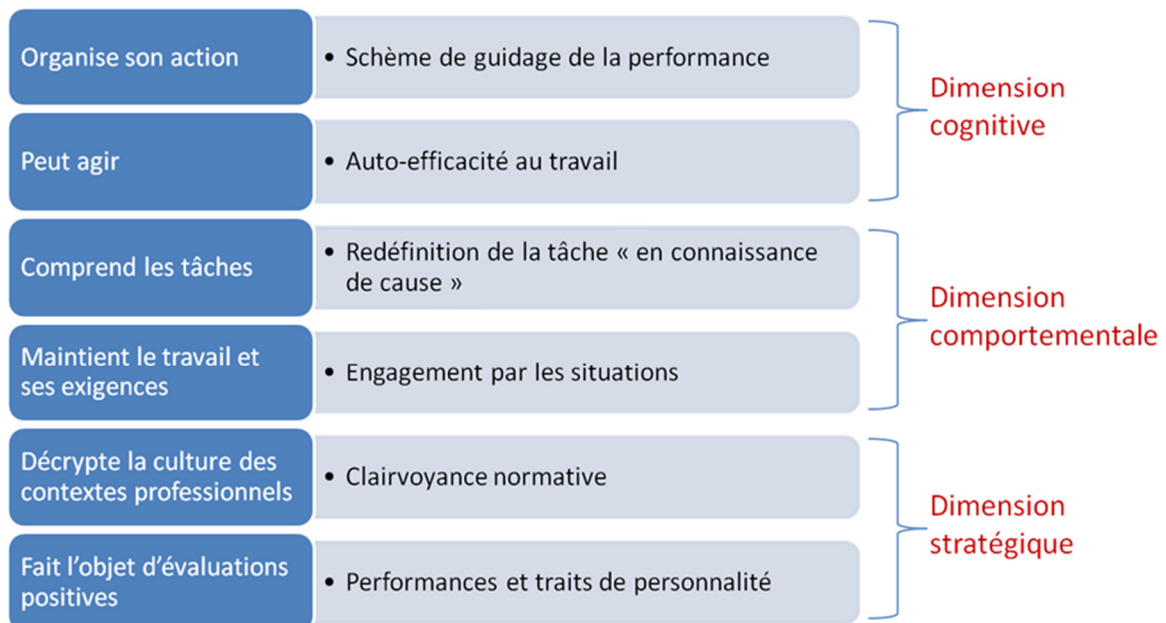
Lorsque nous à expliquons nos comportements, nous avons à choisir entre des causes internes ou externes. Il se trouve que nous privilégions les causes internes, commettant ainsi une « erreur fondamentale d'attribution » (Beauvois, Deschamps, & Schadron, 2005).

Il s'agit d'une « étonnante tendance des gens à en appeler aux facteurs internes ou dispositionnels pour expliquer des comportements qui relèvent tout aussi bien des stimuli, des circonstances, des conventions sociales, ou, tout simplement, de la simple soumission à autrui » (Dubois, 2009, p. 13). Mais cette erreur n'en est pas une au plan social, si l'on considère que l'internalité semble être un facteur discriminant dans l'embauche des cadres par les responsables des ressources humaines (Pansu, 1997). Les recruteurs préfèrent les « internes » aux « externes », quelques soient les performances effectives. Apparaître comme plus interne semble ainsi une stratégie efficace pour faire apprécier ses compétences et bénéficier d'évaluations positives.

La troisième dimension de la maîtrise des usages professionnels est une dimension stratégique. Il ne suffit pas de s'adapter efficacement aux contraintes de l'organisation de travail pour être reconnu compétent. En effet, les organisations hospitalières, parce qu'elles produisent des soins, accordent une grande importance au facteur humain. L'évaluation et la reconnaissance professionnelle

prennent en compte la performance mais les caractéristiques personnelles des soignants sont évaluées comme autant de facteurs de compétence. La compétence est un jugement social porté aussi sur la personne. L'approche normative de la compétence ne peut pas être négligée, le soignant fait valoir ses performances dans un contexte culturel et organisationnel normatif. Le positionnement professionnel apparaît comme une action à visée stratégique qui suppose de comprendre la culture et le fonctionnement d'un service ou d'un pôle hospitalier. Aux tentatives d'assujettissement organisationnel destinées à faire accepter collectivement « l'urgence et le calendrier » (Enlart, 2007, p. 39) et à l'évaluation individualisée des compétences qui serait un des moyens d'obtenir l'allégeance (Dejours, 2003), répond la clairvoyance normative (Pansu & Py, 2003 ; Py & Somat, 1991) des cadres, c'est à dire leur connaissance du système de normes et de contre normes de leur environnement. Lorsque le cadre de santé cherche à décrypter les us et coutumes du service, il fait usage de clairvoyance normative. La connaissance de la culture organisationnelle est un atout stratégique pour mieux se positionner et agir au bénéfice de ses propres objectifs. Elle augmente ses chances de faire reconnaître sa compétence en permettant le repérage de la valorisation des explications internes et de la dévalorisation des explications externes. Le cadre fait preuve d'agentivité (Bandura, 2003) lorsqu'il résiste à ces tentatives d'assujettissement. La connaissance des normes est ainsi une ressource au service de cette résistance et de la préservation de marges de manœuvre personnelles. Un cadre, parce qu'il est socialisé dans son service, a plus de chances de faire valoir ses performances et d'être perçu comme quelqu'un de compétent.

Est compétent celui ou celle qui...



Les trois dimensions de la maîtrise des usages professionnels

Ce schéma indique la structure possible d'un référentiel de compétences. Le point de départ serait alors les situations de travail significatives, métier par métier. Le référentiel donnerait alors des indications sur les tâches mais aussi sur la manière recommandée de les redéfinir, sur la façon socialement acceptable de se comporter dans l'environnement de travail, d'agir pour gagner en efficacité.

Il serait à la fois possible de comprendre l'activité en mien avec les tâches mais aussi de s'intéresser aux déterminants personnels de l'activité et d'intégrer dans la réflexion les rétroactions et évaluations de l'environnement dans la réalisation des tâches.

Si on approche de cette manière, et encore très modestement, la complexité du travail, cela ne cadre plus avec la volonté des promoteurs des référentiels d'aller vite et de pas s'occuper de détails inutiles.

Non, décidément, les référentiels de compétences ne font pas bon ménage avec la complexité de la compétence.

Le référentiel de compétences, cet objet désuet du 20ème siècle

En conclusion de cette série d'articles et après mes critiques adressées aux référentiels de compétences, arrive maintenant le temps des propositions.

Des référentiels à faible valeur ajoutée

Rappelons tout d'abord que si ces artefacts ont envahi le monde de la formation et de l'entreprise, ils ont montré largement leurs limites. Ce sont des tentatives de rationalisation relativement inefficaces parce qu'ils ne disent pas grand-chose de la compétence, que l'on peut définir en première approche comme l'organisation cognitive de l'activité orientée vers la performance. Ils ne sont visiblement pas dimensionnés pour traiter de toutes les dimensions cognitives, comportementales et stratégiques de la compétence à l'échelle de l'individu. Donc, à quoi servent-ils ? À normaliser, à conformer, à faire converger les diverses pratiques de formation et d'évaluation.

Nous observons que les normes nationales et internationales en matière de formation d'adultes sont chaque jour plus nombreuses et tentent de s'imposer durablement auprès des opérateurs. Les référentiels de compétences occupent désormais une place centrale puisqu'ils sont censés guider la formation selon les caractéristiques les plus significatives du métier. Leur fonction est essentiellement normative, elle vise à harmoniser (sic !) les pratiques de formation sur un même territoire ou à l'intérieur d'une même branche professionnelle.

Or, un référentiel ne prédit pas grand-chose voire rien du tout des comportements professionnels effectifs. En tant que prescription établie avant l'action et donc en relation avec un contexte tout théorique et plutôt abstrait, le référentiel se contente d'énoncer des tâches génériques : "Concevoir un plan de formation", "Évaluer à chaud après chaque action de formation", "Accompagner les étudiants dans une formation à distance pour éviter les abandons prématurés", etc. Il ne dit rien de la manière singulière et adaptative que les opérateurs vont mettre en œuvre pour remplir la tâche dans un contexte réel, c'est à dire mouvant, évolutif et incertain. Si la compétence renvoie à la réussite de l'opérateur pour gérer l'ingérable et trouver des solutions souvent inédites à des situations qui se présentent de manière imprévisible, alors les référentiels sont de peu d'utilité. Ils nous informent sur la tâche mais laissent dans l'ombre la meilleure part du travail : la capacité créative des opérateurs lorsqu'ils triomphent des obstacles et des difficultés imprévues mais pourtant prévisibles.

Faut-il pour autant jeter les référentiels avec l'eau du bain de la formation ? Non, puisqu'ils nous délivrent des informations cruciales sur les tâches, les consignes de travail et, dans le meilleur des cas, sur le niveau d'exigence attendu en situation professionnelle. Toutefois, la question de l'activité professionnelle, ce que fait effectivement le professionnel confronté aux problèmes à résoudre, n'est pas épuisée. L'enjeu est pourtant bien présent : quels modes d'action faut-il privilégier pour réussir ? Un référentiel de compétences pourrait-il nous indiquer comment l'activité experte est structurée ? Nous pourrions alors la modéliser plus facilement en formation. Nous aboutirions alors à un référentiel d'un type nouveau, plus satisfaisant théoriquement et, nous l'espérons, plus opérationnels.

Personnellement, pour en avoir déjà conçu plusieurs, je sais combien leur réalisation suppose d'expertise, de temps passé à analyser finement le travail des experts et de temps de concertation à l'intérieur de la communauté professionnelle. Le jeu en vaut-il la chandelle ? Intellectuellement, oui. Pratiquement, ce n'est pas certain. Une autre voie est-elle possible ? Je le crois si nous rappelons que l'intérêt majeur des référentiels est d'abord de désigner les pratiques recommandées par la communauté professionnelle à l'issue d'un long travail de controverse. Il s'agit rien de moins que de les valoriser pour provoquer des changements de pratiques de meilleure qualité.

[Vous n'êtes pas satisfaits des référentiels ? Essayez la déontologie !](#)

Nous allons proposer une sorte de version kantienne du déontologisme appliquée au travail et à la production, désormais industrielle, de référentiels.

[Des référentiels fondés sur la raison](#)

L'ambition d'un référentiel est de faire changer les pratiques en les guidant par la norme. Cette norme serait d'autant plus légitime qu'elle résulterait d'une élaboration collective. Au final, la démarche est autoritaire et elle est bien moins incitative que les discours qui accompagnent sa mise en place ne le laisseraient penser.

Pouvons-nous penser une déontologie basée sur la raison plutôt que sur la force de l'autorité ?

En matière de développement professionnel, de professionnalisation des équipes et des organismes de formation, pouvons-nous valoriser l'autonomie plutôt que l'autorité, le contrôle ou la démarche qualité et ses "recommandations" ? L'autonomie suppose de se donner sa propre voie de développement en refusant une contrainte hétéronome, celle imposée par une instance, extérieure à l'équipe elle-même sinon forcément "supérieure". Essayons la voie de la raison et non celle de l'autorité normative en vue du développement professionnel des équipes.

L'appel à l'autonomie se fait toutefois dans un cadre, lui aussi normatif. Le cadrage de l'autonomie refuse à chaque individu et à chaque collectif de travail la possibilité de ne respecter que ses désirs, ses souhaits ou ce qui lui semble bon au prétexte que son autonomie en sortirait grandie. Faire de l'autonomie et du développement professionnel une alternative aux référentiels qui contraignent et s'imposent de l'extérieur suppose que la notion de devoir soit également valorisée. Un professionnel compétent, qui se sent et se sait compétent, est un professionnel qui reconnaît ses devoirs. Le premier d'entre eux est absolu : il consiste à faire partager dans le collectif de travail l'idée selon laquelle le développement professionnel est l'une des clés de la qualité des prestations.

Un professionnel autonome sait par lui-même ce qu'il doit effectuer et comment orienter son action dans le sens de la qualité. C'est sa raison qui le lui dit, nul besoin d'un référentiel de compétences pour cela. C'est parce qu'il reconnaît en son for intérieur et dans son genre professionnel les déterminants justes de l'action qu'il agira dans ce sens. La contrainte externe ne produit que du formalisme et de la conformité sans autre raison particulière.

Ainsi, le déontologisme kantien affirme la raison, cause et conséquence de l'autonomie professionnelle, en réaction à l'autorité des référentiels. La raison face à l'assujettissement des référentiels qui font autorité.

Considérons maintenant quelques impératifs au sein de cette déontologie du devoir.

Du développement professionnel et de quelques impératifs

Le premier type d'impératif déontologique est hypothétique, il met en lumière le rôle joué par les hypothèses dans la vie professionnelle. En effet, la raison n'est pas une certitude, c'est au plus un système d'hypothèses. Plus exactement, c'est un raisonnement portant sur les conditions optimales de l'action.

L'idée serait de toujours choisir l'efficacité la plus forte et la plus grande efficacité possible. L'énoncé "Si je choisis un dispositif hybride de formation, alors je privilégie un mode collaboratif de résolution de problème" représente un impératif hypothétique pour un formateur désireux d'améliorer la qualité de sa prestation pédagogique. S'il tient ce raisonnement, c'est que le formateur s'interroge sur la relation fin - moyen. Cette perspective d'efficacité, il se l'impose, les formateurs ont généralement une grande latitude d'action sur ce registre. Sur un plan pragmatique, c'est ce système d'hypothèses qui est l'indice du développement professionnel. Un référentiel de compétences ne pose pas d'hypothèses, il dit ce qui est attendu et ne peut pas entrer dans ce niveau de détails.

À y regarder de près, cet impératif hypothétique pourrait n'être qu'instrumental. La recherche de l'efficacité pourrait nous entraîner loin des finalités éducatives visées. Les formateurs, ou les responsables de formation, deviendraient, par exemple, plus soucieux de l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif de formation que des résultats que celui-ci produit chez les apprenants. Le processus de formation compterait plus que les apprentissages que ce processus devrait déclencher chez les apprenants. Au pire, l'évaluation du dispositif de formation se mène "tous apprenants étant égaux par ailleurs". Je prétendrais toutefois que ce risque vaut la peine d'être couru. Mieux vaut des formateurs recherchant l'efficacité qu'ils auront décidé par un effet de leur autonomie plutôt qu'une conformité à une norme qui ne stimulerait plus la réflexion déontologique sur la relation fin - moyen.

Ainsi, les impératifs hypothétiques sont nécessaires à la déontologie mais ils ne sauraient être suffisants. Si les formateurs agissent conformément au devoir qui dicte l'efficacité, ce qui est déjà un progrès, encore faut-il ne pas manquer l'intention déontologique, le but élevé qui est celui de l'apprentissage réalisé par les étudiants. Il ne suffit pas de bien faire son travail, non pas pour satisfaire la norme mais parce qu'on est conscient des meilleurs moyens, il s'agit également de poursuivre des buts déontologiques suffisamment cohérents avec son niveau de développement professionnel.

Le premier type d'impératifs, les impératifs hypothétiques, satisfait les aspects cognitifs et métacognitifs de la déontologie : l'autonomie et le raisonnement vont de pair. Ce sont des indicateurs fiables d'une prise en charge réflexive du travail. Toutefois, Kant ne s'en contente pas. Au sein de la perspective déontologique, il appelle de ses vœux la manifestation d'un deuxième type d'impératifs, les impératifs catégoriques. Ces impératifs, parce qu'ils sont catégoriques, suffisent. Il n'y a pas de condition. Ils organisent, commandent et justifient l'action professionnelle. Contrairement aux impératifs hypothétiques, ceux-là ont une portée générale dans la communauté professionnelle et sans doute au-delà. À l'impératif catégorique "Ne pas nuire au patient" est associé un ensemble de comportements dont la valeur est reconnue tant par les médecins et les soignants que les patients. Peu importe alors les aspirations personnelles.

Ces impératifs catégoriques se distinguent-ils suffisamment de la norme ?

Non, leur origine est commune, ils sont élaborés les uns et les autres par un processus de controverse professionnelle. C'est dans la controverse professionnelle, dans la dispute, que vont émerger peu à peu les normes et les impératifs catégoriques. L'interaction est indispensable à leur production.

Oui, la norme se construit au sein d'un groupe d'experts, détachés pour l'occasion de la communauté professionnelle pour mieux la représenter, nous dit-on, dans les instances d'élaboration et de décision. Les impératifs catégoriques sont plutôt issus des communautés professionnelles horizontales, du collectif de travail qui cherche à réguler son activité et qui tend vers le mieux.

La norme est une hétérorégulation du travail et de la formation, elle s'impose par le haut. Les impératifs catégoriques sont élaborés au jour le jour et sont le fruit d'une autorégulation. L'expérience, la confrontation aux situations de travail se répétant sous des formes renouvelées, l'analyse de la variation du travail et de ses effets, constituent un ensemble de savoirs déclaratifs tout autant que pragmatiques. Cet ensemble est couplé à l'intention, au devoir, de mieux faire. La

norme est extérieure à la communauté professionnelle, les impératifs catégoriques sont, eux, la transformation de l'expérience sensible.

Autonome, le professionnel développe sa propre perception de la qualité. Dans le secteur de la formation, et certainement dans l'ensemble des relations de service, la source du devoir et de la déontologie est dans le professionnel, lui-même inclus dans sa communauté professionnelle. Le professionnel n'invente pas de son propre chef les impératifs catégoriques qui vont guider et réguler son action déontologique, il les façonne collectivement et renforce ainsi son autonomie. L'impérieuse nécessité déontologique est intérieure ou n'est pas. Les référentiels de compétence ne pourront sans doute jamais acquérir ce caractère d'intériorité.

Des impératifs catégoriques fondés sur la raison

Les impératifs catégoriques, pour intériorisés qu'ils soient, sont avant tout des faits de langage. Nous devrions donc en trouver trace dans les interactions au quotidien, en effet, ils sont repérables sous diverses formes.

Tout d'abord, un impératif catégorique est vrai, il s'exprime en tout cas comme une vérité.

"Les formateurs sont là pour répondre aux besoins de développement des apprenants. Il s'agit dès lors de tendre vers l'individualisation des dispositifs" est un exemple d'impératif catégorique que les formateurs perçoivent généralement comme vrai, indépendamment des contingences et des situations particulières dans lesquelles ils se trouvent. C'est la raison qui justifie cette affirmation et la transforme en une loi déontologique à suivre. Si un formateur la suit, d'autres devraient la suivre. Colloque après colloque en sciences de l'éducation, cet impératif catégorique est exposé, analysé, valorisé en appui sur des données empiriques toujours plus fournies. Mais l'on regrette que les chercheurs redevenus formateurs ou enseignants ne mettent pas suffisamment en œuvre cette vérité, les formateurs se heurtent aux contingences.

Un impératif catégorique est orienté vers des finalités élevées, particulièrement humanistes dans les métiers de la formation ou dans les relations de service. Nous pouvons considérer, par exemple, que le développement des apprenants et la réalisation de leur projet d'apprentissage comptent parmi les finalités les plus élevées. Les apprentissages réalisés sont une fin en soi, ils ont une valeur avant d'avoir un prix. Du point de vue des formateurs, les apprentissages validés, la réussite à un examen, s'ils témoignent d'un développement de l'apprenant, ont bien plus de valeur que le bon fonctionnement d'un dispositif de formation, si efficace et si efficient soit-il. Le dispositif de formation est un moyen pas une finalité.

Un impératif catégorique est souvent promu par une personne de référence. Écouter les mentors, être attentif à ceux qui ont l'expérience du métier, suivre nos filiations, est toujours une source d'inspiration déontologique. Ces experts qui nous influencent affirment que les résultats sont de l'ordre du possible, ils dépendent de nous même si les atteindre relève parfois du défi. J'ai toujours en tête, depuis trente ans, la phrase d'un de mes mentors : "Fais la moitié du chemin, alors le stagiaire fera l'autre moitié". Il m'appelait à cette raison déontologique de bien faire mon travail mais surtout de ne faire QUE mon travail. La leçon a porté, je tente toujours, à ma mesure, de respecter la part de liberté et d'autonomie en chaque apprenant. Je compte depuis sur la raison qui anime aussi chaque apprenant.

La déontologie est si peu de choses...

Face à l'impuissance des référentiels de compétences à prédire le travail, nous préférons encore faire comme s'ils pouvaient nous rendre service. Nous entretenons au passage quelques illusions sur leur rationalité instrumentale. Ce ne sont pas les outils qui changent le monde, ce sont les individus qui s'en servent, lesquels sont animés ou non de finalités déontologiques. Alors, à quoi servent vraiment les référentiels et les normes ? Tout juste peuvent-ils nous indiquer ce qu'il est attendu des professionnels (qui l'attend ?), les tâches auxquelles ils doivent répondre sans toutefois préciser comment ces professionnels doivent s'y prendre ni avec quel niveau de réussite. L'information est certes essentielle mais pauvre. Puisque les référentiels ne peuvent aller au-delà, je propose de passer outre leur ambition normative et de laisser le champ libre à la raison professionnelle, dans un effort assumé de construction déontologique. S'orienter librement, par choix et non par contrainte externe, vers une amélioration de ses pratiques par un effet de son autonomie et de sa lucidité, en poursuivant de manière autodéterminée des finalités élevées, voilà une démarche bien plus efficace que la diffusion à marche forcée de référentiels.

Faisons confiance aux professionnels et à leur conscience déontologique.

Bibliographie

Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation et formation*, (296), 13-30.

Antolin-Glenn, P. (2005). Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée. Le cas de la formation continue à la gestion opérationnelle des officiers supérieurs sapeurs pompiers. Thèse pour le Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.

Baillé J., Raby F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. In Actes du colloque international de l'ISERES, Travail, qualifications, compétences. Rennes: ISERES.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Beauvois, J.-L., Deschamps, J.-C., & Schadrin, G. (2005). Vers la cognition sociale. In *Psychologie sociale de la cognition*. Paris: Dunod.

Bellier, S. (1999). La compétence. In Carré P., Caspar P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

Bonnet, R., Bonnet J. (2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexité de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? In Clénet J., Poisson D., *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: L'Harmattan.

Brangier, E., Tarquinio, C. (1998). La compétence : modèles et usages : l'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, 70

- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Paris: INRA Éditions.
- Desjeux, D. (2002). L'innovation entre acteur, structure et situation. In Alter N. (Dir.), Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire. Paris: La Découverte.
- Desjeux, D. (2004). Les sciences sociales. Paris: PUF.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. Sociologie du travail, 38 (2).
- Dubois, N. (2009). La norme d'internalité et le libéralisme. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Enlart, S. (2007). Compétences sociales et relationnelles et contextes professionnels. In B. Thiberge (Éd.), La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens. Paris: L'Harmattan.
- Estryn-Béhar, M. (2001). Accréditation et qualité des soins hospitaliers. Interface entre les normes et les référentiels et l'activité de travail réelle des soignants. Actualité et dossier en santé publique, (35), 71-73.
- François, P-H., Aïssani, Y. (2003). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. In Garnier C., Doise W., Les représentations sociales. Balisage du problème d'étude. Montréal: Éditions nouvelles.
- Gomez, F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche. Éducation permanente, 161
- Jasseron, C., & Estryn-Béhar, M. (2006). Les facteurs liés à l'abandon prématuré de la profession soignante. Confirmation de leur impact à un an d'intervalle. Analyse longitudinale des soignants de l'enquête PRESST/NEXT. Recherches en soins infirmiers, (85).
- Jonnaert, P. (2006). Compétences et socioconstructivisme. Bruxelles: De Boeck.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). La soumission librement consentie. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J., Pailhous, J. (1976). Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. Bulletin de psychologie 24
- Leplat, J., Pailhous, J. (1981). L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. Le Travail Humain, 44
- Leplat, J. (2011). Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur (1. éd.). Toulouse: Octarès.
- Mandon, N. (1990). Un exemple de description des activités et compétences professionnelles : l'emploi type secrétaire de vente: CÉREQ. Collection des études N°54. Les analyses du travail, enjeux et formes.
- Mayen, P., Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes (1).
- Merchiers, J. (2000). A-t-on besoin de compétence pour travailler ? Travailler (4).

- Merchiers, J., Pharo, P. (1990). Compétences et connaissances expertes, propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines*, 4
- Minvielle, Y. (1998). Construire la notion de compétence. *Pour*, 160
- Nagels, M. (2010). L'analyse de l'activité infirmière: ses effets sur l'auto-efficacité collective de cadres formateurs confrontés au changement. In E. Hervé & A. Muller (Éd.), *Savoirs et soins infirmiers*. Paris: Elsevier-Masson.
- Nillès, J.-J. (2005). L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios. *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 8
- Nizet, J., Bourgeois, É. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: PUF.
- Pansu, P. (1997). Norme d'internalité et appréciation de la valeur professionnelle : L'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. *Le Travail Humain*, 60, 205-222.
- Pansu, P., & Py, J. (2003). Application des travaux sur la clairvoyance normative dans le cadre des formations pour demandeurs d'emploi. In Congrès National de la Société Française de Psychologie, 24/26 septembre. Poitiers.
- Parlier, M. (1998). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70 (2).
- Parlier, M., Minet, F., Witte de, S. (1994). *La compétence mythe, construction ou réalité ?* Paris: L'Harmattan.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 165 (4).
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1).
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance: leurs effets sur le jugement évaluatif. In J.-L. Beauvois & R.-V. Joule (Éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Fribourg: Delval.
- Rabardel, P., Six B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente*, 123 (2).
- Samurçay, R., Pastré, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Société d'ergonomie de langue française, *Deuxièmes journées Recherches et ergonomie*. Toulouse.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.
- Tanguy, L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30 (3-4).

Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, 111

Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Vergnaud, G. (2006). Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In Université de Bretagne, *Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?* Rennes.

Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence In Stankiewick F. (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : l'après-taylorisme*. Paris: Éditions Économica.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, . Paris: Liaisons.