

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

64 | 2010

Les référentiels en formation

Les référentiels en formation

Des normes en confrontation

Die Bezugssysteme bei der Ausbildung : Normen werden konfrontiert

Reference Systems in training: a comparison of norms

Los referenciales en la formación : normas en confrontación

Christian Chauvigné



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/210>

DOI : [10.4000/rechercheformation.210](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 77-90

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Christian Chauvigné, « Les référentiels en formation », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/210> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.210](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210)

Les référentiels en formation

Des normes en confrontation

> **Christian CHAUVIGNÉ**

École des hautes études en santé publique, QUAL (centre d'appui à l'amélioration de la qualité)

Université Rennes 2-Haute-Bretagne, CRPCC (Centre de recherches en psychologie, cognition et communication, EA 1285) et CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), CRF (Centre de recherche sur la formation, EA 1410)

RÉSUMÉ • Cet article aborde les référentiels en formation comme éléments de la régulation sociale normative qui s'opère entre différents champs d'activités contribuant à la formation. Les référentiels émergent dans un contexte de redéfinition des rôles des acteurs concernés par la formation et coïncident avec une évolution sociétale où la confiance est constamment à construire. Les référentiels constituent la formalisation provisoire d'accords sur des attendus relatifs aux activités engagées dans le champ de la formation et peuvent, à certaines conditions, contribuer à générer de la confiance.

MOTS-CLÉS • dimension professionnelle du contenu, norme, confiance, activité

À la périphérie de l'activité formative, et en accompagnement des actions de formation, s'est développé, au cours des trois dernières décennies, un ensemble d'instruments de différentes natures partageant l'appellation de « référentiels ». Issus, à l'origine, de la sphère de la formation professionnelle, ces référentiels se déclinent en référentiels de métier, référentiels d'activités, référentiels de situations, référentiels de compétences, référentiels de formation, référentiels de validation. Chacun de ces référentiels est censé avoir un impact sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de l'activité formative. Nous ne discuterons pas ici des effets de ces instruments sur la conception, l'organisation et la conduite des formations ; notre intérêt portera sur l'émergence et l'élaboration de ces nouveaux outils en tant qu'elles témoignent d'une évolution des rapports entre les différents acteurs du champ de la formation.

Les référentiels assument principalement, une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative et, à ce titre, manifestent des compromis traduits en conventions portant, selon les cas, sur

les objectifs, les contenus, les modalités et l'évaluation des apprentissages. Ainsi les référentiels sont censés guider l'activité de formation mais aussi servir à son évaluation. Les référentiels présentent la particularité d'être le fruit d'accords, toujours situés dans le temps, mais aussi d'être, sitôt produits, l'objet de polémiques sur leurs contenus, voire leur utilité. Cet effet serait à rapporter à la limite contextuelle de toute forme de référentialisation : sorti de son contexte d'élaboration, tout référentiel se présenterait comme un ensemble de prescriptions, de normes, d'autant plus discutables qu'elles seraient en décalage avec la spécificité de l'environnement dans lequel elles seraient censées s'exercer. Dans cette perspective, la référentialisation serait un passage obligé pour donner du sens collectif et des valeurs partagées à une activité formative, mais les référentiels seraient « à jeter après usage » (Figari, 1994, p. 183).

Cet article s'appuie sur des observations participantes et des « recherches actions » réalisées en position de supervision ou d'encadrement méthodologique, s'étalant sur une période d'une quinzaine d'années et portant sur la production de référentiels dans le champ des formations supérieures professionnelles (notamment inspecteurs des affaires sanitaires et sociales, pharmaciens inspecteurs de la santé, ingénieurs du génie sanitaire et directeurs d'établissement ou de service d'intervention sociale). Il réfère aussi à différents travaux portant sur la production de référentiels dans le champ de la formation. Il tente de montrer, dans une perspective interdisciplinaire, que le développement de ces référentiels ne coïncide pas avec plus de normalisation mais plutôt avec une explicitation et une confrontation de normes entre différents types de parties prenantes de l'activité formative, dans un contexte de redistribution des rôles entre les acteurs de la formation, d'ouverture et de décloisonnement des offres de formation, de responsabilités accrues pour les organismes de formation. La référentialisation viendrait alors contribuer à créer une intercompréhension entre les acteurs, condition propre à générer la confiance nécessaire aux transactions dans ce domaine. Afin de donner de la consistance à cette interprétation, il sera nécessaire de clarifier les usages de la référence et de la norme, d'en montrer la place et les évolutions récentes dans l'espace de la formation supérieure professionnelle.

1. De l'ambiguïté de la référence

Sur un plan étymologique, la « référence » indique avant tout une relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut être rapporté : le référé d'un côté, le référent de l'autre. Les éléments ainsi mis en relation peuvent être divers : un signe et un objet, un texte et un auteur, des observables et une théorie, un individu et un groupe, un objet et une position, un comportement et une attente sociale, un résultat et un objectif. Pour autant, les relations qui unissent ces éléments sont-elles de même nature ? Selon le contexte d'utilisation de la notion de « référence », cette relation assume en fait différentes fonctions.

En mathématiques, le référentiel cartésien permet la mise en relation d'un objet et d'une position sur un plan ou, de manière plus générale, il met en correspondance un ensemble de positions possibles et un ensemble d'objets qui peuvent ainsi être situés les uns par rapport aux autres. En linguistique, le référentiel que constitue la langue ne fait pas autre chose lorsqu'il relie un mot et un objet par la mise en correspondance d'un ensemble de mots avec un ensemble d'objets qui peuvent ainsi être distingués les uns des autres (hypothèse Sapir-Whorf). Référentiels cartésien et linguistique instaurent une relation d'identification, toujours relative (reliée à), entre deux ensembles porteurs de significations (ordre des signes/ordre des objets ; ordre des positions/ordre des objets). La référence à une théorie, un modèle, un auteur, portant sur un texte ou des observables, marque un autre type de relation. Elle participe à l'intelligibilité des objets référencés (textes ou données) en élargissant leur signification. Les référentiels théoriques ou paradigmatiques instaurent ainsi une relation d'explication et d'interprétation d'un ensemble signifiant à un autre. Les relations d'identification ou d'interprétation contribuent à la tentative de description du monde. La référence assure un transfert de signification du référent au référé.

La référence comme relation entre un individu et un groupe, une attente sociale et un comportement, un objectif et un résultat, renvoie à une autre fonction. Un groupe de référence est pour un individu, une entité sociale auquel il se réfère sur le plan de ses attitudes (Hyman, 1942) ou un point de référence pour fonder ses jugements (Kelley, 1952). L'individu adapte ses comportements avec ce qu'il perçoit comme étant les valeurs du groupe de référence. De même, la relation entre un comportement produit et une attente sociale, entre un résultat et un objectif, mobilise des valeurs sociales qui se traduiront par un jugement de valeur positif ou négatif. Qu'il s'agisse d'une adhésion identitaire, d'une conformité comportementale, de l'atteinte d'un résultat socialement visé, la référence s'établit sur le plan des valeurs sociales et réalise un transfert de valeur du référent au référé. Ces référentiels axiologiques qui inscrivent la référence dans des interactions et des relations sociales ont, de ce fait, toujours une fonction évaluative.

Le recours à la référence contribue ainsi, en fonction de ses usages, soit à décrire et à interpréter la réalité soit à lui donner une valeur. Un métier peut être décrit en prenant appui sur différentes références théoriques et disciplinaires, relevant, par exemple, de l'ergonomie, de l'économie ou de la sociologie des professions ; ce qui structure la présentation du métier est alors relatif au modèle d'interprétation mobilisé. Un métier peut aussi faire l'objet d'une description en termes de tâches et d'activités prescrites ; ce qui structure le référentiel métier est alors relatif aux attentes sociales, reconnues comme légitimes, liées à l'exercice de ce métier. C'est à ce titre qu'une telle « description » servira pour définir un profil d'emploi, procéder à un recrutement, situer des individus sur des grilles de salaire. Autant de pratiques traitant de l'utilité sociale. Il suffit d'avoir observé des groupes de travail portant

sur la production de tels référentiels pour constater combien la « description » du métier porte d'enjeux de positionnement et de valorisation sociale.

Les référentiels formels produits dans le champ de la formation sont tous censés orienter l'activité formative et donner de la valeur aux choix opérés en ce domaine. À ce titre, et même lorsqu'ils se présentent comme essentiellement descriptifs, ces référentiels sont de nature axiologique. Leur élaboration est toujours l'objet de tensions et de négociations.

2. De la prégnance de la norme

Les référentiels axiologiques formels, actualisant des valeurs sociales et mettant les acteurs de la formation en situation de se positionner dans un rapport de distance ou de proximité à l'égard de leurs attendus, sont aussi nécessairement à intention normative. Au sens psychosocial, une norme indique les comportements attendus des membres d'un groupe, d'un collectif, d'une société, dans des situations définies¹. Les normes sont consubstantielles de l'existence des groupes. Contrairement aux règles² dont le respect est soumis à la contrainte, les normes voient leur mise en œuvre soumise à l'approbation sociale³. La seule sanction liée au non-respect des normes est la mise à l'écart symbolique du groupe, les comportements étant jugés marginaux, inappropriés, voire déviants. Les normes sont le plus souvent implicites ; lorsqu'elles sont explicites et formalisées, voire contractualisées, nous utiliserons le terme de « convention ».

Les groupes professionnels n'échappent pas à la normalisation de leurs pratiques ; elle constitue même une part non négligeable de leur professionnalité. C'est en effet par des manières de faire partagées, pas toujours codifiées, que se distinguent les professionnels d'un champ d'intervention. Les professionnels de l'éducation et de l'enseignement supérieur en offrent de nombreux exemples dans des activités où, par ailleurs, ils accompagnent eux-mêmes, auprès de leur public, des processus de normalisation. Pour autant, nous avons pu observer l'expression de résistance à la production de référentiels dans ce champ, ayant pour argument le risque perçu de « normalisation des pratiques ». Comment, expliquer l'ambivalence, voire le rejet, à l'égard de la normalisation lorsqu'elle s'inscrit dans une dynamique de formalisation ? Différents types d'explication peuvent être convoqués, non exclusifs les uns des autres.

La normalisation s'instaure le plus souvent, de manière implicite, par intégration des valeurs des groupes d'appartenance ou de référence. La formalisation de

1 N. Dubois (1994) décrit les caractéristiques d'une norme sociale : elle est l'expression d'un collectif, elle fait l'objet d'une transmission sociale, elle n'est pas réalisée sous l'effet de la contrainte, elle repose sur de l'attribution de valeur.

2 Certains auteurs n'établissent pas de distinction entre règles et normes, les règles constituant une catégorie générique, voir notamment J.-D. Reynaud (1989), pages 34-35.

3 M. Weber (1971) utilise le concept de « convention » à la place de « norme » pour traduire la même réalité.

normes existantes, en tant qu'instruments de régulation des comportements, peut paradoxalement conduire à des résistances dès lors qu'elles sont perçues comme éléments de pression externe sur le comportement. En revanche, la clairvoyance normative (Py & Somat, 1991), c'est-à-dire la capacité d'un individu à prendre en compte, sans forcément y adhérer, les normes sociales à l'œuvre dans un groupe donné, peut faciliter la reconnaissance et l'intégration de cet individu au sein de ce groupe. La formalisation des normes que réalisent les référentiels contribue directement à favoriser la clairvoyance normative, condition d'intégration pour ceux qui, par d'autres appartenances ou références, sont les moins familiarisés avec ces normes.

La construction des normes s'opère soit par influence réciproque au sein d'un groupe (Shérif, 1935), soit par effet de conformité à des positions majoritaires (Asch, 1956) ou encore, dans des processus de changement, par effet d'adhésion progressive à des positions minoritaires (Moscovici, 1976). Ces trois modes de normalisation ne sont pas sans effets sur leur appropriation par les individus concernés. Les référentiels valorisent des normes dominantes. S'ils favorisent la clairvoyance normative par l'explicitation des attendus, ils ne suscitent pas automatiquement l'adhésion.

Les référentiels produits en accompagnement de l'activité de formation renvoient tous, directement ou indirectement, à la réalisation d'activités. Ils peuvent porter sur l'activité qu'un apprenant sera susceptible de développer après sa formation (référentiel de métier, référentiel d'activités), sur la prise en compte d'éléments nécessaires pour conduire ces activités (référentiel de situations, référentiel de compétences), sur l'activité de formation elle-même (référentiel de formation), voire sur l'activité proposée aux apprenants ou aux professionnels pour attester de leurs compétences (référentiel de validation, référentiel de certification). Un référentiel de savoirs académiques, comme un référentiel de situations, participe de la normalisation de la conduite de l'activité, même s'ils ne prescrivent pas son mode opératoire. La normalisation, contrairement à une conception répandue, ne se confond pas avec la standardisation. Les activités auxquelles renvoient les référentiels supposent des adaptations liées aux environnements, aux caractéristiques propres aux situations, et ne peuvent se laisser enfermer dans des procédures, des modes opératoires systématiquement reproductibles. Cela n'empêche nullement la normalisation de porter sur les cadres d'interprétation de la situation, la conception de l'action, des modalités de sa mise en œuvre et de sa régulation. L'existence de référentiels témoigne toujours d'une intention de normalisation qui peut s'inscrire à différents niveaux de la réalisation de l'activité, y compris sur les résultats, donc sur les buts et les anticipations de l'action.

Les référentiels n'intègrent pas des normes, mais des conventions, c'est-à-dire des accords formalisés sur des normes à respecter pour accéder à la reconnaissance d'une appartenance. Ces conventions sont plus ou moins en phase avec les normes

effectivement existantes dans les sous-groupes ou organisations auxquels elles s'appliquent, d'où les tensions pour arriver aux accords, dans le cadre de la production des référentiels, et les mises en cause postérieures à leur production, portant sur leur pertinence. Mais les tensions sont aussi liées aux usages de ces instruments selon qu'ils sont mobilisés comme des moyens de conformation et de contrôle ou comme des ensembles de repères partagés. Leurs usages permettent d'analyser, en contexte, la proximité ou la distance aux références, autorisant des variations situées de la réponse aux attendus et l'expression de pratiques novatrices, potentiellement anticipatrices de l'évolution des normes et des conventions.

Lorsque les valeurs et les normes sont homogènes et appropriées au sein d'un groupe, elles ne font pas l'objet d'explicitation et constituent même le point aveugle à partir duquel s'opère la naturalisation du jugement social sur les comportements et les conduites. Dans un contexte de relative stabilité des activités de travail et des métiers, les référentiels de métier et d'activités ne pouvaient guère émerger. C'est au moment où des mutations sociales et économiques s'opèrent, caractérisées par des restructurations entières de secteurs de production, par un renouvellement fréquent des métiers, par une évolution des formes et de l'organisation du travail que le besoin de référentialisation se fait jour entraînant des ajustements sur l'ensemble de la chaîne de construction et d'adaptation des compétences. Ce qui est nouveau, avec l'émergence et la diffusion des référentiels, ce n'est pas l'existence de normes dans le pilotage de l'activité de travail mais bien la nécessité de les formaliser pour construire des repères partagés, nécessairement temporaires, sur leurs états successifs en période de changements itératifs.

Longtemps, les groupes professionnels ont régulé leurs activités avec leurs propres normes dans des contextes de faibles variations des attentes sociales à leur égard. Les mutations en cours mettent au jour combien les activités de travail sont dépendantes des attentes sociales auxquelles elles répondent. La première conséquence est la nécessaire identification et prise en compte de ces attentes dans les processus de référentialisation, ce qui ne manque pas d'être perçu, par une partie des professionnels, comme une ingérence illégitime dans leur champ d'autonomie. Les métiers de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur, en donnent l'illustration dans des prises de positions récentes contre des pressions visant à les faire contribuer davantage au développement économique et social (Chauvigné & Coulet, 2010). Cette participation de l'éducation aux conditions de renouvellement de la société n'est pas récente (Durkheim, 1926), ni le fait qu'elle s'applique à la société telle qu'elle est dans son développement historique. N'est pas nouveau, non plus, le souhait de mobilisation, par les réformateurs, du levier de l'éducation pour accompagner le changement social.

3. La formation comme espace de transactions

La formation supérieure professionnelle offre un terrain exemplaire pour étudier l'ensemble des relations qui se nouent entre de multiples acteurs porteurs d'intérêts divers. C'est aussi un espace d'interactions entre différentes activités : les activités des professionnels pour laquelle la formation est mise en œuvre, les activités des formateurs, les activités des chercheurs, les activités des apprenants, les activités des concepteurs et ingénieurs de formation, les activités des autorités publiques, les activités des employeurs. Chacune de ces sphères d'activités détermine en partie la formation telle qu'elle est mise en œuvre. Aucune n'est par ailleurs homogène, de multiples modèles et conceptions les traversent. Les référentiels constituent des traces d'accord, relatives aux transactions qui s'opèrent dans l'interface entre ces différents domaines d'activité.

La définition des missions et des activités d'un métier, et son évolution interrogent directement les contenus d'une formation et ceux-ci ne seront pas neutres dans la réalisation de l'exercice professionnel. Les discours itératifs de professionnels sur l'inadaptation des formations à l'exercice du métier ou ceux de formateurs, sur le manque de prise en compte par les professionnels de connaissances pertinentes et actualisées, montrent, s'il en était besoin, les liens étroits entre ces domaines d'activités.

L'adossement à la recherche des formations supérieures conduit à un impact direct de l'activité de recherche sur l'évolution des contenus de formations. S'agissant de formations supérieures professionnelles, de multiples disciplines contributives sont concernées par l'apport de recherche. Ces disciplines et leurs apports, sont souvent en concurrence dans la construction des offres de formation et ceci d'autant plus que leurs contenus se juxtaposent (Chauvigné, Coulet & Gosselin, 2006). Le développement d'une recherche interdisciplinaire portant sur des champs de pratiques contribue plus directement à étayer la formation professionnelle, mais elle n'est pas toujours valorisée. Les référentiels académiques (matières disciplinaires prévues au programme) sont ainsi l'objet de discussions et de négociations portant souvent davantage sur la part relative qu'elles doivent occuper dans la formation que sur leurs apports respectifs et intégrés à la professionnalité.

L'activité à réaliser par les étudiants au cours de leur formation est censée les préparer à leur future activité professionnelle. Du point de vue de l'étudiant, cette activité doit surtout lui permettre de passer avec succès les épreuves lui permettant d'accéder à cette profession. Plus les activités à réaliser dans les épreuves de validation sont proches des activités professionnelles auxquelles se préparent les étudiants, plus l'investissement de ceux-ci sert leur professionnalisation et plus le diplôme certifie leur capacité à prendre leur rôle professionnel. De ce point de vue, le référentiel de validation doit pouvoir être structurant du référentiel de formation. La logique de répartition des domaines d'enseignement au sein des formations

supérieures professionnelles conduit plutôt à l'inverse (Chauvigné & Coulet, 2010). Les activités proposées aux étudiants lors des validations visent plutôt à vérifier des connaissances et conduisent ceux-ci à organiser leur activité d'apprentissage pour retenir les connaissances d'un point de vue disciplinaire plus que pour les relier à des problématiques professionnelles.

La confrontation à des activités professionnelles, lors des stages, ne permet pas spontanément aux étudiants de faire les liens avec l'activité d'apprentissage déployée dans les établissements de formation. Les retours sur l'activité professionnelle du stagiaire se font à deux voix pas toujours concordantes, celle du professionnel assurant l'encadrement du stage et celle du formateur attaché à l'établissement de formation.

Chacune des activités auxquelles renvoie la formation professionnelle développe légitimement sa propre rationalité. De multiples transactions se font jour dans les interactions entre ces activités sans pouvoir prétendre atteindre un équilibre idéal. De cette indétermination naissent du doute, de la suspicion et de la défiance.

4. La construction de la confiance

De nombreux travaux d'économistes (Williamson, 1993 ; Usinier, 1998), de sociologues (Simmel, 1999 ; Blau, 1964 ; Giddens, 1990), de politologues (Putman, 1995 ; Luhmann, 2006), de psychologues sociaux (Deutsch, 1958, Stevens & Fiske, 1995) identifient la confiance comme un déterminant des transactions et des liens sociaux. La confiance est particulièrement recherchée dans des contextes d'attentes à l'égard de tiers, en situation d'incertitude et de manque de contrôle sur le résultat. La confiance ne se décrète pas, elle se construit dans les interrelations mais se fonde aussi sur le présupposé que les individus respecteront un certain nombre de normes sociales (Fukuyama, 1995).

Dans le domaine des formations supérieures professionnelles, la confiance ou le manque de confiance trouvent à s'exprimer à différents niveaux : des étudiants à l'égard des formateurs ou des professionnels de terrain, des formateurs à l'égard des professionnels de terrain ou des autorités publiques, les chercheurs à l'égard des formateurs, les professionnels de terrain à l'égard des chercheurs, etc. Passant d'un domaine professionnel à un autre, d'un pays à un autre, le plus étonnant est de constater la permanence de l'expression des doutes dans les interfaces entre les activités contribuant à l'éducation ou à la formation professionnelle.

La multiplication, depuis une trentaine d'années, de travaux de recherche en économie, en sciences de gestion ou en sciences politiques, intégrant la confiance comme une variable clé des processus étudiés, marque une préoccupation nouvelle à l'égard d'une confiance jugée « en crise », dans différents domaines de la vie sociale. Les domaines de l'éducation et des formations supérieures professionnelles n'ont donc pas l'exclusivité de ces évolutions. Des mutations socioéconomiques et

socioculturelles, en cours, modifient les conditions d'induction de la confiance. Le développement de l'individualisme, au sens sociologique, la globalisation des échanges et la libéralisation qui l'accompagne, transforment les relations de l'individu aux groupes dans lesquels il est inséré (par exemple, l'enseignant par rapport à la communauté enseignante) et la gestion, par l'individu, de ses interdépendances avec de multiples pourvoyeurs devenus interchangeable (par exemple, l'étudiant à l'égard des établissements de formation). Dans un tel contexte, les relations ne sont pas garanties dans la durée et les normes de groupe présentent moins de consistance, autant d'éléments qui limitent l'établissement de sentiments de confiance.

Régénérer de la confiance peut alors consister à rendre lisibles et plus sûres les activités répondant à des attentes sociales, ici celles liées à la formation. Préciser les caractéristiques d'une offre de produit ou de service, définir les attendus auxquelles elle est censée répondre et vérifier leurs réalisations peut y contribuer. C'est précisément à cela que prétendent souvent servir les référentiels. C'est même, explicitement, l'objet de l'assurance qualité qui vise à « donner confiance » sur la qualité déployée et qui s'appuie sur des référentiels. Toutefois les référentiels, comme artefacts, ne peuvent prétendre obtenir cet effet que dans la mesure où leurs conditions d'élaboration et d'usage sont cohérentes avec leur fin : instaurer de la confiance.

5. Les référentiels comme outils de l'intermédiation

Les observations qui suivent concernent les formations supérieures professionnelles du secteur sanitaire et social, en France, mais des constats analogues peuvent être faits pour d'autres formations supérieures professionnelles dans différentes régions du monde.

La réalisation des référentiels métiers et des référentiels d'activités réunissent aujourd'hui, le plus souvent, des professionnels, des employeurs, des autorités publiques. De nombreuses séances de travail sont nécessaires pour délimiter et catégoriser les activités d'un métier. Si pour un observateur extérieur les échanges semblent porter principalement sur le « choix des mots » et celui du niveau de la description, ces « choix » sont toujours porteurs d'intérêts pour chacune des catégories d'acteurs. Les professionnels sont toujours très attachés à optimiser les prérogatives de leur métier, les employeurs sont, eux, attentifs à une bonne couverture de leurs besoins.

La réalisation de référentiels de compétences ou de situations fait appel aux mêmes acteurs, auxquels s'ajoutent ou non des spécialistes de domaines disciplinaires censés contribuer à la construction des compétences. Les éléments figurant dans ces référentiels dépendent toutefois des modèles théoriques mobilisés pour rendre compte de la compétence. Lorsque la compétence est considérée

comme un ensemble de ressources à mobiliser, les modalités d'élaboration de ce type de référentiels s'apparentent à celles des référentiels métiers ou d'activité. Lorsque la compétence est définie comme une organisation dynamique de l'activité pour un ensemble homogène de situations, elle suppose la participation de spécialistes d'analyse de l'activité. Même dans ce dernier cas, les résultats sont soumis à discussion avec les parties concernées.

Dans les années quatre-vingt-dix, la construction des premiers référentiels de compétences à l'École nationale de la santé publique (ENSP) consiste essentiellement à réunir un groupe de professionnels, à recenser les activités, à analyser les ressources à mobiliser ; si les référentiels ainsi conçus font l'objet d'une discussion dans des conseils où sont présentes des parties prenantes, il n'existe que peu de confrontations entre professionnels, autorités publiques, employeurs et enseignants. Ces référentiels affichent des liens entre des contenus de formation et des compétences attendues ; ils jouent un rôle de réassurance sur l'adéquation entre la formation et le métier sans être l'objet d'enjeux de transformation des pratiques de formation.

Au milieu des années 2000, l'ENSP développe de nouvelles méthodes de construction de référentiels s'appuyant sur les sciences cognitives et la didactique professionnelle dans une logique de « recherche-développement ». Dans cette veine, la production du référentiel des ingénieurs en santé environnement s'est réalisée en plusieurs étapes (Le Goff & Rocher, 2006). Tout d'abord, une étude documentaire sur le métier a permis de repérer les principales tâches spécifiques de l'ingénieur et de les regrouper en classes de situations. Ensuite, quinze entretiens approfondis auprès de professionnels, le plus souvent sur leur lieu de travail, ont visé à analyser le plus finement possible leurs activités et à les affecter dans une des classes préconstituées. Puis, un travail d'analyse des représentations mentales par compétence (invariants opératoires, inférences, règles d'action, anticipations), a été entrepris avec chaque professionnel. Un premier état du référentiel a été réalisé par un processus d'abstraction et de généralisation. Il a été discuté par le comité de pilotage de l'étude. Et enfin, le référentiel a ensuite été validé auprès d'un groupe de professionnel et auprès d'un groupe d'enseignants. Un processus de normalisation des contenus s'est ainsi effectué.

Deux investigations complémentaires ont été menées, l'une auprès d'employeurs afin de recueillir leurs attentes et l'autre, auprès d'experts dans une visée prospective.

Le document résultant de ce travail d'études a ensuite été transformé pour le rendre accessible au plus grand nombre et servir d'outil de médiation entre professionnels, formateurs et étudiants.

Dans ces exercices de co-élaboration et d'ajustements successifs, relatifs à la référentialisation, se construit progressivement un système de significations

partagées, auquel chaque groupe d'acteurs peut donner sens. L'accord sur les termes ne suppose pas nécessairement le même investissement de sens. En revanche, ce travail favorise l'expression par chaque catégorie d'acteurs de ces attentes, des valeurs et des normes liées à l'activité. L'explicitation et la confrontation des attendus de l'activité contribuent à tisser une intercompréhension entre les acteurs. La formalisation des accords, compromis plus que consensus, contribue à générer de la confiance. Toutefois, ces effets concernent principalement les acteurs ayant été impliqués dans la démarche. Cela invite, à établir les concertations les plus larges lors de la création des référentiels (Chauvigné *et al.*, 2008). Cela pose la question de l'usage des référentiels par ceux qui n'ont pas contribué à leur élaboration ou leur validation.

Un référentiel est un instrument dont l'appropriation va dépendre des utilisateurs, ce qui aura pour effet d'en diversifier les usages (Rabardel, 1995). La préservation, en contexte, des effets de confiance invite à réaliser cette appropriation avec les parties prenantes concernées en prolongeant en quelque sorte la référentialisation et en autorisant l'adaptation du référentiel en contexte (référentiel situé). En l'absence de cette réappropriation partagée, le référentiel risque fort d'être identifié comme un élément étranger, source d'imposition. Mais le référentiel situé n'est pas une négation du référentiel plus global, il en est une des formes d'actualisation. Une référentialisation exclusivement située ne peut, en effet, répondre à la construction de la confiance dans les espaces sociaux de plus en plus ouverts des sociétés contemporaines.

L'analyse des liens entre référentialisation et construction de la confiance reste encore largement à construire dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire. Cette contribution n'avait pour objet que d'en tracer de possibles perspectives.

Christian CHAUVIGNÉ
Christian.Chauvigne@ehesp.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ASCH S. (1956). « Studies of independence and conformity: A minority of one against an unanimous majority », *Psychological Monographs*, 70, 416.
- BLAU P. M. (1964). *Exchange and power theory in social life*, New York : John Wiley.
- CHAUVIGNÉ C., COULET J.-C. & GOSSELIN P. (2007). *Compétences, emploi et enseignement supérieur*, Rennes : Université de Bretagne, Les Champs Libres.
- CHAUVIGNÉ C. & COULET J.-C. (2010). « La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 172 [à paraître].

- CHAUVIGNÉ C., DEMILLAC R., LE GOFF M., *et al.* (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », XXV^e congrès de l'AIPU. *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier.
- DEUTSCH M. (1958). « Trust and Suspicion », *Journal of Conflict resolution*, n° 2, p. 265-279.
- DUBOIS N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DURKHEIM E. (1926). *Éducation et sociologie*, Paris : F. Alcan.
- FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck Université
- FUKUYAMA F. (1995). *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, New-York : The Free Press.
- GIDDENS A. (1990). *The consequences of modernity*, Cambridge : Polity Press.
- HYMAN H. H. (1942). « The psychology of status », *Archives of Psychology*, n° 269, p. 5-91.
- KELLEY H. H. (1952). « Two functions of reference groups », *society for psychological study of social issues, readings in social psychology*, Swanson, Newcomb & Hartley. New York.
- LE GOFF M. & ROCHER F. (2006). *Référentiel de compétences des ingénieurs santé environnement*, Rennes : ENSP.
- LUHMANN N. (2006). *La Confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Paris : Economica.
- MOSCOVICI S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF.
- PY J. & SOMAT A. (1991). « Normativité, conformité et clairvoyance : Leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire », in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. 3. Quelles cognitions ? Quelles conduites ?*, Cousset : DelVal, p. 167-193).
- PUTMAN R. D. (1995). « Bowling Alone: America's Declining Social Capital », *The Journal of Democracy*, vol. 6, n° 1, p. 65-78.
- RABARDEL P. (1995). *Les Hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- REYNAUD J.-D. (1989). *Les Règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*, Paris : Armand Colin.
- SHERIF M. (1935). « A study of some social factors in perception », *Archives of Psychology*, 27, n° 187, p. 1-60.
- SIMMEL G. (1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF.

- STEVENS L. E. & FISKE S. T. (1995). « Motivation and cognition in social life : A social survival perspective », *Social Cognition*, n° 13, p. 189-214.
- USINIER J.-C. (2000). *Confiance et performance. Un essai de management comparé France/Allemagne*, Paris : Vuibert.
- WEBER M. (1971). *Économie et société*, Paris : Plon.
- WILLIAMSON O. E. (1993). « Calculativeness, Trust and Economic Organization », *Journal of law & Economics*, vol. 36, p. 453-486.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Reference Systems in training: a comparison of norms

This paper tackles systems of reference in training as elements of the normative social regulation which is at work between different fields of activity contributing to the training. These reference systems emerge in a context of redefinition of the training actors' roles and coincide with a societal evolution in which trust is constantly to be constructed. Reference systems are constituted by the temporary formalization of agreements on grounds relating to activities started in the training field and can contribute to generate some trust on certain conditions.

Die Bezugssysteme bei der Ausbildung: Normen werden konfrontiert

Dieser Artikel betrachtet die Bezugssysteme bei der Ausbildung als Elemente der normativen sozialen Regulierung, die zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern, die zur Ausbildung beitragen, stattfinden. Die Bezugssysteme kommen in einem Kontext von Neudefinition von den Rollen der Akteure auf, die von der Ausbildung betroffen werden und kongruieren mit einer sozietaalen Entwicklung zusammen, wo das Vertrauen ständig zu erarbeiten ist. Die Bezugssysteme stellen eine vorläufige Formalisierung von Absprachen dar, was bei den Tätigkeiten im Ausbildungsfeld erwartet wird, und können unter bestimmten Bedingungen dazu beitragen, Vertrauen zu erzeugen.

Los referenciales en la formación: normas en confrontación

Este artículo aborda los referenciales durante la formación como elementos de la regulación social normativa que se opera entre diferentes campos de actividades contribuyentes a la formación. Los referenciales emergen en un contexto de nueva definición de los papeles de los protagonistas concernidos por la formación y coinciden con una evolución "societal" en la que la confianza está constantemente por construir. Los referenciales constituyen la formalización provisional de acuerdos sobre expectativas relativas a actividades iniciadas en el ámbito de la formación y pueden, en ciertas condiciones, contribuir a generar confianza.

