



**HAL**  
open science

## De la mutualisation à la coopération : élaboration d'un référentiel de connaissances en santé au travail

Max Masse, Laurent Madec

### ► To cite this version:

Max Masse, Laurent Madec. De la mutualisation à la coopération : élaboration d'un référentiel de connaissances en santé au travail. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?" - Atelier 5 : Formation, Association Biennale, Conservatoire national des arts et métiers, Jun 2015, Paris, France. <hal-01194305>

**HAL Id: hal-01194305**

**<https://hal.science/hal-01194305v1>**

Submitted on 5 Sep 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## **BIENNALE DE L'ÉDUCATION 2015**

Communication N° 606 - Atelier Formation (1<sup>er</sup> juillet 2015)

### **De la mutualisation à la coopération.**

### **Élaboration d'un référentiel de connaissances en santé au travail.**

Max Masse

Professionnel-chercheur, Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences (CIVIIC). Université de Rouen. France. Téléphone : 06 72 27 88 33. [max.masse2@inv.univ-rouen.fr](mailto:max.masse2@inv.univ-rouen.fr)

Laurent Madec

Enseignant-Chercheur, Département Santé Environnement Travail et Génie Sanitaire (DSET & GS). Ecole des Hautes Études en Santé Publique, Rennes. France. [laurent.madec@ehesp.fr](mailto:laurent.madec@ehesp.fr)

### **Résumé**

Dans le cadre de la rationalisation de l'appareil de formation initiale de ses 150 écoles de service public, le Ministère de la fonction publique française a mobilisé des professionnels issus de ces écoles pour engager des travaux de mutualisation pédagogique à travers la conception de référentiels de compétences-formation. Nous montrerons que cette mutualisation n'a permis de ne constituer que des référentiels de connaissances potentiellement actionnables (Penalva) pour partager la connaissance à l'intérieur d'une structure organisée et d'un projet porté par le collectif (Crampes) et que leur opérationnalisation dans des dispositifs de professionnalisation ne sera atteinte qu'à partir d'un processus de coopération entre parties prenantes.

**Mots clés :** Référentiel, Connaissance, Dispositif, Mutualisation, Induction.

### **Abstract**

Within the framework of the rationalization of the device of initial training of her 150 schools of public service, the French Ministry of the public service mobilized a few professionals who works with these schools to propose a mutual organization through the conception of tables of reference about skills for adult training.

We shall show first that this new organization allowed only to constitute actionable knowledge (Penalva)" to share the knowledge inside an organized structure and inside a project carried by the collective" (Cramps) and then that their operationalization in devices of professionalization will be reached thanks to a process of cooperation between stakeholders.

**Keywords:** Knowledge, Reference, Mutual, Device, Induction.

*« Les machines (...) ont donné, à l'homme, parmi tant d'avantages, une malheureuse faculté, celle d'unir les forces sans avoir besoin d'unir les cœurs, de coopérer sans aimer, d'agir et vivre ensemble, sans se connaître... »*  
(Michelet, Le Peuple, 1846, p. 172.)

Une vaste réforme de l'État et de la fonction publique est engagée en France depuis 2007, la Modernisation de l'action publique (MAP) s'est fixé pour objectifs l'amélioration des politiques publiques et la contribution à la réduction des déficits publics. Dans ce contexte, un travail coopératif a été demandé entre les services de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP) et les ministères qui ont été invités à transmettre les maquettes pédagogiques et les programmes de formation initiale des écoles placées sous leur tutelle.

Dans le cadre de cette rationalisation de l'appareil de formation initiale, le Ministère de la fonction publique a donc mobilisé des professionnels issus de ses 150 écoles de service public pour engager des travaux de mutualisation pédagogique à travers la réalisation de référentiels de compétences-formation.

C'est à travers l'activité et la production d'un des groupes de travail dont nous avons été pilote que nous montrerons qu'au-delà des vastes objectifs initiaux, les productions se sont circonscrites à la conception d'un référentiel de connaissances, première étape du processus de référentialisation et constituant un fondement capacitant, mais dont l'enjeu reste toutefois l'opérationnalisation sous réserve que les écoles en soient capables autant en termes de compétences (sur la thématique elle-même) que de moyens.

En nous appuyant sur les notions de *connaissances actionnables*, nous verrons sous quelles conditions le processus de coopération entre parties prenantes peut déboucher sur la conception de dispositifs de professionnalisation. Après avoir présenté le contexte singulier dans lequel s'est déroulé ce projet au sein de la réforme de l'État et montré les circonstances de la production du référentiel « conditions de travail », nous montrerons comment le processus coopératif a permis de revisiter les principes de l'ingénierie de formation.

## 1. La réforme des écoles de service public

En vertu de l'article 1 du décret N°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires, la formation initiale est « *destinée [...] à conférer aux fonctionnaires accédant à un grade les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de leurs fonctions et la connaissance de l'environnement dans lequel elles s'exercent* ». Cette formation se déroule au sein des écoles de service public.

Poursuivant un double objectif d'amélioration des politiques publiques et de contribution à la réduction des déficits publics, les instances de la modernisation de l'action publique ont confié à la DGAFP un mandat (MAP n° 46) arrêté par le Premier ministre dans le cadre du comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (CIMAP). Il concerne la rationalisation de l'appareil de formation initiale des personnels de l'État qui prévoit que : « *Les établissements de formation initiale de fonctionnaires, dont le statut varie d'un ministère à l'autre, voire au sein d'un même ministère (établissements publics ou services à compétence nationale), feront l'objet d'une analyse particulière pilotée par le ministère en charge de la réforme de l'État et de la fonction publique* ».

Dans le prolongement du rapport Le Bris, C. Desforges, Inspectrice générale de l'administration et ses co-auteur(e)s avaient en effet formulé dans un « *Rapport sur la formation initiale des fonctionnaires de l'État dans les écoles du service public* » un certain

nombre de propositions pour rationaliser la dépense de l'État dans le domaine de la formation initiale (au sens de formation initiale professionnelle même pour des recrutements qui concernent des fonctionnaires ayant déjà diplôme et expérience professionnelle). Parmi celles-ci figuraient la mutualisation des fonctions supports des écoles, de l'immobilier et de la délivrance de formations sur un même thème.

- Une référentialisation-réduction

Ce mandat a débouché, en particulier, sur un travail coopératif entre les services de la DGAFP et les ministères qui ont été invités à transmettre les maquettes pédagogiques et les programmes de formation initiale des écoles placées sous leur tutelle. L'analyse des données transmises a permis de bâtir un projet de mutualisation de certains modules de formation transverses au sein des écoles de la fonction publique d'État. Afin d'organiser la mise en œuvre de ces enjeux stratégiques, il a été mis en place plusieurs groupes de travail dont un concernait la mutualisation pédagogique entre établissements dans les buts conjoints d'opérer des gains en matière d'ingénierie pédagogique et d'harmoniser les contenus des formations transverses des agents publics en formation initiale.

Dans un premier temps la DGAFP a procédé à l'identification de domaines de formation communs aux écoles à travers l'étude de trente-trois de leurs maquettes pédagogiques. Dix-neuf domaines de formation ont été identifiés comme récurrents :

- Communication et expression ;
- Achat et gestion publique ;
- Conduite de projet ;
- Management de la qualité, accueil et charte de communication ;
- Management opérationnel et prise de décision ;
- Gestion comptable, budgétaire et financière ;
- Culture administrative ;
- Droit de la fonction publique et GRH ;
- Droit administratif et déontologie ;
- Conditions de travail, hygiène, sécurité ;
- Droit social et de la santé les institutions des politiques sociales et de santé, prévention et promotion de la santé ;
- Politique de développement durable ;
- Politique de la ville et prévention de la délinquance ;
- Prévention et gestion des risques en situation de travail ;
- Prévention des discriminations ;
- Politique européenne ;
- Informatique et bureautique ;
- Langues vivante ;
- Développement personnel.

Dans un second temps et à partir du repérage de ces dix-neuf domaines, elle a réalisé un ciblage de dix problématiques considérées comme partagées par tous. Identifiées comme transverses, elles sont devenues les dix domaines de formation participant du socle commun de connaissances :

- La gestion des ressources humaines (GRH) dans les administrations ;
- Culture administrative ;

- Communication et expression ;
- Prévention des discriminations ;
- Management ;
- Conditions de travail ;
- Gestion comptable, budgétaire et financière ;
- Achat public ;
- Politique européenne ;
- Développement durable.

Un référentiel de formations et les programmes attenants ont dû être définis pour chacun de ces domaines par des groupes de travail *ad hoc* et une plateforme dématérialisée de mise en commun des modules de formation en découlant a été conçue à cet effet.

- Constitution de groupes de travail

Pour réaliser ces modules sur des bases communes et établir des référentiels de formation, un groupe de travail distinct a dû réaliser un référentiel pour chaque domaine transverse. Les objectifs attendus des groupes de travail spécifiques écoles étaient de trois ordres :

- répondre au projet de mutualisation de certains modules de formation initiale transverses au sein des écoles de la fonction publique d'État ;
- établir des référentiels de formation initiale pour chaque domaine transverse de formation ;
- garantir l'efficacité des travaux à mener par une association des écoles détenant l'expertise formation.

En termes d'organisation, chaque groupe de travail a été piloté par un(e) représentant(e) d'une école chef de file et 2 à 3 autres écoles ont été associées pour les travaux du groupe pour réaliser un travail participatif qui avait pour objectif de définir les caractéristiques générales du domaine de formation, le contenu de la formation dispensée ainsi que la méthode pédagogique retenue par les formateurs. Le principe de liberté d'organisation pour conduire le chantier a été affirmé et l'école tête de file devait être garante du déroulement des travaux. La DGAFP devait être tenue informée du calendrier de chaque GT et de l'avancée des travaux et elle s'est réellement tenue à disposition pour les difficultés ou interrogations relevées pendant le chantier.

Dans le prolongement des travaux initiés par la DGAFP et afin de répondre aux demandes de cadrage des écoles concernées, la DGAFP a proposé un cahier des charges devant permettre de réaliser les référentiels de formation susmentionnés. Il a pour objectif de déterminer :

- L'organisation du groupe de travail ;
- Les caractéristiques générales du domaine de formation ;
- Le contenu de la formation dispensée ;
- La méthode pédagogique retenue par les formateurs.

Une plate-forme collaborative a été créée avec la visée d'« opérationnaliser » les référentiels en regroupant des supports pédagogiques au sens large du terme : supports d'intervention, documentation, cas pratiques...

En termes de calendrier, les travaux ont débuté en octobre 2013 et les productions ont été finalisées en janvier 2014 pour une appropriation des documents par les différentes écoles dès

septembre 2014 / janvier 2015 pour permettre ensuite une enquête d'évaluation de la mise en œuvre de la formation initiale commune.

## 2. De la mutualisation pédagogique prescrite à la coopération des parties prenantes

N'ayant pas été en mesure de solliciter l'accord de l'ensemble des membres du groupe, il ne sera pas possible de préciser de manière détaillée leurs origines pour chacune d'entre eux. Il était composé de 9 personnes pour 5 écoles : un directeur des études, une responsable RH, un enseignant-chercheur et un médecin (école V) deux cadres pédagogiques (école W et X) et nous-même (école Y) ; se sont ajoutés au moment de la relecture deux responsables pédagogiques (école Z).

Nous étions présent et pilote dans le groupe en tant que directeur-adjoint du travail, Chef de la Mission santé et sécurité au travail dans les fonctions publiques de l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP). Toutefois, nous nous exprimons dans ces lignes en qualité de professionnel-chercheur du laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen.

Les propos et analyses présentes dans cet article n'engagent que leur auteur qui n'aurait pas été en mesure de le faire sans les contributeurs du groupe. Ils sont ici remerciés de leur participation et de leur investissement.

### 2.1. L'objet de l'activité du groupe de travail

Le thème des « conditions de travail » comme objet d'activité du groupe en vue de l'élaboration d'un cahier des charges de formation a d'emblée paru *problématique* et paradoxal : d'une part, il constituait un problème auquel on ne pouvait apporter de solution et, d'autre part, il permettait de poser un ensemble cohérent de problèmes sur les attendus qu'il comportait.

Sans pouvoir entrer dans le détail en quelques lignes, nous précisons que :

- l'actualité de la fonction publique réside depuis un accord majoritaire du 20 novembre 2009 dans la transition d'une approche hygiéniste et techniciste de la prévention des risques professionnels à une approche plus globale de la construction d'une culture de la santé et de la sécurité au travail (SST) ; le terme « conditions de travail » ne pouvant englober cette perspective. Dit autrement, il ne s'agit plus d'agir sur les choses et les personnes mais pour et avec les choses et les personnes ;
- certains des autres groupes de travail avaient de fait à aborder directement ou indirectement des éléments constitutifs des conditions de travail voire de la SST (entre autre le management, la gestion des ressources humaines, les discriminations, le développement durable). La pertinence du référentiel à produire sur les « conditions de travail » était de ce fait remise en cause pour partie en raison du cloisonnement des activités et des productions des groupes de travail.

Enfin, cette situation paradoxale se retrouvait en toute logique au sein des premiers échanges dans le groupe en fonction des origines culturelles et professionnelles de ses membres (chercheur, médecin, préventeur, responsable RH...).

## 2.2. La finalité de la référentialisation

L'objectif de ces travaux de mutualisation consiste à faciliter le travail de chaque école sur les thématiques retenues en termes d'ingénierie pédagogique. Ici également a émergé pour nous une difficulté : l'ingénierie pédagogique représente la résultante non seulement d'une ingénierie de formation qui la précède et qui fixe les grands objectifs et orientations du projet mais encore d'une ingénierie de la didactique de la professionnalisation (Masse, 2014). Cette ingénierie se développe sur deux axes en constant dialogue : la conceptualisation (projection conceptuelle) et la pragmatisation (projection empirique). Elle précise donc à la fois le plus en amont possible les finalités et le sens à donner aux prescrits sans oublier de se confronter aux pratiques (Masse, 2012).

Avoir un référentiel trop « rigide », aurait abouti à imposer au niveau de la pédagogie un cadre intrusif susceptible de remettre en cause l'essence même des dispositifs de formation et, à tout le moins, de se trouver en décalage avec eux. On n'oubliera pas que la démarche concerne des écoles professionnelles qui recherchent toutes des résultats opérationnels en termes de connaissances et de compétences mobilisables pour leurs publics singuliers ; à titre d'exemple, la thématique des risques psychosociaux ne peut connaître des réponses univoques pour l'encadrement, les ressources humaines, l'inspection, la prévention...

De même, il a été noté que l'accord-cadre sur la prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique signé le 22 octobre 2013 (pendant les travaux du groupe) prévoit que la formation initiale devra intégrer, dans toutes les écoles de service public, ainsi que dans les écoles paramédicales et les écoles de sages-femmes, un module sur la prévention des risques psychosociaux et la qualité de vie au travail, dès 2015 (Madec, Masse, 2014). Les travaux de référentialisation devaient donc prendre en compte à la fois l'histoire des conditions de travail, la commande de la DGAFP et les évolutions apportées par l'actualité du dialogue social en SST au risque de l'obsolescence au moment de sa finalisation et avant même que le référentiel ait pu être mis en œuvre.

Pragmatiquement, un des membres du groupe a relevé une contradiction qui lui a paru emblématique de l'état d'esprit dans la fonction publique : d'un côté, on estime qu'il faut plus de temps à un fonctionnaire en formation professionnelle initiale pour assimiler une thématique et, de l'autre, on estime que l'intégration de 3 jours dédiés aux conditions de travail est incompatible avec la durée totale de la formation. Autrement dit, la thématique, bien que touchant tout agent public sans exception, ne paraît pas assez fondamentale pour être intégrée à sa juste mesure dans les programmes de formation, ou à la rigueur en formation continue (et à titre facultatif, vraisemblablement).

On pourrait ajouter d'un point de vue juridique que tous les programmes de formation des écoles sont inscrits dans un appareil réglementaire qui ne peut être modifié aussi facilement qu'il n'y paraît ; même quand la demande est à l'origine de la DGAFP.

Face à cette situation, un consensus s'est assez rapidement dégagé sur le fait que le groupe ne pouvait répondre à la prescription de cahiers des charges uniques sur les conditions de travail qui amènerait à imposer un cadre autant en matière d'ingénierie de formation que pédagogique. Il a semblé plutôt pertinent de travailler en termes de champ des possibles, de résultat potentiel en laissant aux écoles le soin d'adapter le cadre proposé à la réalité de leurs organisations, de leurs activités, de leurs publics...

### 2.3. Le cahier des charges

Le groupe a apprécié un cahier des charges soucieux de préciser de façon détaillée les objectifs poursuivis pouvant se décliner selon le degré de responsabilité sur la thématique concernée et cherchant une bonne répartition des éléments de contenus en fonctions des catégories de personnels comme indiqué ci-dessous.

#### I - Pilotage du groupe de travail (Domaine de formation : \_ \_)

Ecole pilote et écoles associées :

Responsable du groupe de travail et composition du groupe de travail :

Agenda prévisionnel des réunions du groupe :

#### II – Caractéristiques générales du domaine de formation

Cadrage thématique du domaine de formation : présentation générale de la formation proposée ;

Objectifs de formation poursuivis : objectif général poursuivi par la formation et objectifs opérationnels poursuivis par la formation :

#### III – Contenu du domaine de formation (Programme de formation)

MODULE Y (Volume horaire)			
Contenu	Connaissances	Savoir-faire	Catégorie statutaire concernée
Sous-module X (Volume horaire)	Connaissances visées	Savoir-faire associé	Toutes A B C

Compétences visées	Sensibilisation			Application			Maîtrise			Expertise		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>Connaissances théoriques</i>												
Connaissance X												
<i>Savoir-faire</i>												
Savoir X												

#### IV – Méthodes pédagogiques retenues par les formateurs et modalités de transmission des savoirs

Enseignement théorique présentiel et magistraux à distance

Enseignement et stage pratique

Supports pédagogiques pouvant être mis à disposition en dehors de MIOGA (Documents écrits, supports audiovisuels, kit pédagogique (CD-ROM, DVD-ROM, Clé USB...), site internet, visioconférence...

Toutefois, la difficulté majeure de réponse à cette grille a été de déterminer les aspects les plus communs aux différentes écoles qui soient exportables tout en considérant que les conditions de travail ne sont pas « décontextualisables » de la diversité des organisations et des problèmes inhérents à ces organisations mais également de la diversité des activités et des métiers. Il était impossible d'adapter un modèle à toutes les situations contingentes et diverses.

La piste choisie a été de finaliser un cadre général acceptable et reconnu comme nécessaire mais avec une certaine souplesse en identifiant un bloc de connaissances minimales en fonction du niveau de responsabilité avec des thématiques génériques essentielles, des durées et volumes horaires moyens pour les publics attendus mais en ouvrant à la possibilité de développer en dehors du cadre des modules annexes et complémentaires par catégories (A,B,C) ou sur des thématiques spécifiques.

#### 2.4. Les modalités de la référentialisation

La question générale qui s'est posée a été la suivante : qu'est-ce qui peut être mis en commun entre les écoles du fait que le projet s'adresse à toutes les écoles de services publics ? Il revenait au groupe de travail de trouver des aspects qui puissent être déclinés dans toutes les écoles, et permettre de donner les connaissances nécessaires à tous les agents en formation initiale. Les personnes recrutées dans chacune des écoles sont essentiellement issues d'un concours externe, visant un renouvellement des générations : ils doivent donc recevoir des fondamentaux, des connaissances de bases. Pour autant, il existe des différences entre les administrations, les écoles, les métiers, les formations (publics, durée, évaluation...) et leur « état d'avancement » sur la problématique conditions de travail peut-être très différent ; il faut donc conserver également une certaine adaptabilité à l'obligation de concevoir un socle commun interministériel ; *a fortiori* dans le contexte des évolutions importantes en santé au travail (déjà rappelé plus avant)

D'un point de quantitatif, la production a nécessité sept réunions dont deux téléphoniques et une cinquantaine de messages électroniques (pour le pilote). Toutes les réunions ont fait l'objet de comptes rendus. Chaque école a mobilisé ses représentants sur ses propres deniers en termes de frais de déplacement. Enfin, d'un point de vue qualitatif, le travail du groupe s'est déroulé dans de très bonnes conditions. La diversité des origines et des expériences des membres du groupe a été un atout pour produire un cahier de charges à la fois exigeant mais ouvert.

#### 2.5. La production finale

Le référentiel final a regroupé 4 axes :

- réglementation en matière de conditions de travail dans les secteurs publics et privés ;
- fonctionnement des instances de dialogue social liées à ces questions ;
- fonctionnement des instances médicales ;
- prévention des risques professionnels.

Différents niveaux de formation s'offrent à chaque école pour lui permettre de trouver un module adapté à ses besoins spécifiques :

- réponse *a minima* aux enjeux de la santé au travail (cadre réglementaire) ;
- compréhension des enjeux de la santé au travail au travers du cadre réglementaire ;
- intégration du cadre réglementaire dans une politique globale d'amélioration de la santé au travail.

Le groupe a considéré avoir répondu à la commande. Il n'a pas intégré en tant que telles les dimensions encadrement, ressources humaines, instances de représentations qui ont été travaillées par d'autres groupes. Les questions de conditions de travail impactant toutes les activités et toutes les parties, il a considéré qu'il restait encore des aménagements à faire au cahier des charges via une harmonisation transversale des cahiers des charges. Il a été émise l'idée d'une réunion des pilotes des groupes de travail pour réaliser ce travail.

*In fine*, le cahier des charges et le programme proposé sont restés « extensibles » au regard des expériences des parties prenantes qui peuvent, soit s'engager dans le processus pour ceux qui débutent, soit compléter des démarches déjà engagées.

D'un point de vue qualitatif sur le fond et la forme, le groupe de travail a connu un retour institutionnel positif de cette production quand il a appris que ses travaux avaient servi d'exemple lors du Comité de pilotage du chantier MAP avec les tutelles ministérielles le 17 février 2014 consacré aux bilans de l'activité des groupes de travail.

De la mutualisation des domaines de formation transverses à la conception d'un cahier des charges et d'un programme ouverts et dynamiques, il ne s'est plus agi de produire un référentiel de compétences et de formation hors contexte mais plutôt de penser un référentiel dynamique de connaissances potentiellement mobilisables par les responsables respectifs des écoles de service public.

### 3. L'action coopérative de production des référentiels de connaissances

Étymologiquement, la coopération est empruntée comme terme de théologie au dérivé de latin chrétien *cooperatio* « part prise à une œuvre commune » (en parlant de Dieu). En termes économiques la coopération désigne une méthode de gestion des entreprises fondée sur la répartition du profit en fonction de la participation de chacun (Owen) C'est une méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profit réparti au prorata de leur activité.

La coopération est donc dépendante à la fois d'un engagement individuel, d'une entente au sein d'un collectif et d'une coordination entre des personnes, d'une mutualisation de moyens humains, matériels, techniques... et d'une perspective de rétrocession de son investissement au service d'un dessein commun. Pour ce qui nous concerne dans ces lignes, on peut donc penser que la mutualisation pouvait se décider en agissant sur les objectifs et les moyens (MAP 46), d'une certaine manière en spéculant sur le fait que les écoles fourniraient leurs programmes de formation aux fins d'analyses transversales mais que la prescription de coopération entre les écoles n'allait pas de soi, au premier niveau, d'un point de vue institutionnel et, au second, du point de vue des membres des groupes de travail.

La mutualisation avait pour objectif le partage de moyens grâce à l'aide apportée par les écoles de service public pour contribuer à la gestion rationnelle de l'ingénierie et des supports pédagogiques, en particulier, en mettant à sa disposition des spécialistes des thématiques étudiées. Toutefois, il était attendu de produire une réponse tout terrain fondée sur une forme d'idéal des écoles qui auraient une culture commune, des programmes standardisés, des publics identiques... Conscients des limites de l'exercice, les coopérants du groupe de travail attendaient toutefois une réciprocité des échanges, des partages, des retours sur investissement. *In fine* entre donnant-donnant et don-contre-don, tous les points de vue ont pu s'exprimer et être reconnus mais c'est l'impossible synthèse de leur diversité qui a permis d'effectuer un travail de concentration, de réduction des thèmes envisagés, du choix des contenus, des publics visés et des compétences attendues.

En d'autres termes, la posture a changé dans les questionnements et les discours. Renonçant à tenter d'embrasser une réponse multicritères à la question « *Que doivent-ils savoir-faire ?* » il a paru pertinent pour les membres du groupe de se limiter à « *Que doivent-ils connaître pour apprendre et faire ?* » laissant ainsi aux équipes des écoles le soin de prendre le relais et de réaliser l'ingénierie de transposition didactique puis de traduction pédagogique.

En tant que pilote, c'est ainsi que j'ai commencé à considérer que notre groupe travaillait à la conception d'un référentiel de connaissances potentiellement actionnables (Penalva) pour « *partager la connaissance à l'intérieur d'une structure organisée et d'un projet porté par le collectif* » (Crampes et al. 2008). Cependant la rationalité de l'ingénierie pouvait-elle se satisfaire de potentialité ?

### 3.1. De la rationalité au relativisme

D'un point de vue épistémologique, il est certain qu'en interrogeant une telle posture, il était nécessaire d'introduire un dose de relativisme dans la démarche. À la rationalité socialement stabilisée du mandat de la MAP46, des commanditaires, de l'ingénierie de formation et de ses référentiels prescriptifs « hors sol » a été préférée une posture selon laquelle les modèles sont construits par les humains pour résoudre des problèmes rencontrés par des humains en lien avec des contextes et des projets singuliers (Fourez et al. 2004. P. 34-35). Ceci afin d'éviter en ce qui concerne les compétences que les parties prenantes ne s'accordent sur des critères de validité seront périmés au moment où ils devraient être opérationnalisés ou opérationnalisables.

Il est donc nécessaire d'accepter l'idée que le partage dynamique des connaissances ne préjuge pas de leur utilisation future et n'élimine pas des connaissances dont l'intérêt pourrait être révélé plus tard (Penalva, Montmain, 2000).

La transition paradigmatique entre les notions de « risques professionnels » et de « santé et sécurité au travail » a accéléré le processus ; on pourrait parler d'incommensurabilité entre elles. La SST comporte une dimension extensive, englobante par rapport aux risques professionnels parce qu'à la fois cumulative et approximative. C'est donc du point de vue de l'activité que les référentiels peuvent affirmer mais également garantir leur pertinence (Balas, Riem. 2014). Dans ces conditions, la logique s'inverse et à l'approche par les grandes références de la santé au travail (on pourrait prendre l'image des disciplines, des cadres théoriques) se substitue une clé d'entrée par profession et par activité en fonction des écoles.

Dit autrement ce n'est plus le programme de formation qui fait la SST mais la SST qui s'imisce dans le dispositif, dans le programme et dans les contenus.

### 3.2. Une approche inductive

Nous avons vu que le projet s'inscrit dans sa globalité dans une logique rationnelle descendante à partir d'une synthèse partielle des remontées de terrain considérée comme une norme commune pour identifier des domaines transverses. Le postulat sous-jacent consiste à penser les écoles comme un tout collectif, à l'unicité de leurs programmes (modélisation) et des disciplines/domaines investis (verticalisation des thèmes) et aux publics désincarnés (sujets collectifs anonymes). Une hypothèse a, de fait, été formulée : la mutualisation de produits de chaque école (à la fois productions et objets) autorise des extractions de thématiques transverses susceptibles après référentialisation et capitalisation de supports de devenir des outils de formation pour ces mêmes écoles (Madec, Masse. 2014).

Or, il semble selon Penalva et Montmain (2002) que l'objectif d'une meilleure performance collective nécessite de repenser la dialectique individu/collectif ; il s'agit de mieux reconnaître l'existence et l'intérêt des actions et interactions individuelles, tandis que, dans nos organisations, domine généralement l'idée d'une norme organisationnelle composée de principes stratégiques, de procédures et de consignes prédéterminés, applicables uniformément par tous.

L'approche SST par les publics et leurs activités se place dans cette logique inductive remontante (donc diamétralement opposée) en partant de la singularité des métiers, des activités, des publics, voire de leurs situations de travail et d'apprentissage qui concernent des sujets praticiens apprenants pour nourrir la construction des dispositifs au bénéfice du collectif. C'est ainsi qu'il est possible d'ajouter de l'intelligence collective à l'expertise individuelle.

Alors, c'est le référentiel de connaissances qui constitue la carte et le résultat des représentations temporairement stabilisées des expériences et des actions construites dans la controverse entre savoir et action, travail prescrit et travail réel. Toutefois, il n'a pas pour objet de contenir des critères ou indicateurs de certification ou d'évaluation. Il met en lien des connaissances, des parties prenantes, des actions au sein de la fonction publique : il crée une ontologie nouvelle (Crampes, Ibid. P. 163).

Ainsi le référentiel de connaissances conçu pour la MAP46 peut être défini comme une base de données regroupant grâce à un langage commun, un réseau sémantique et un champ lexical partagés, un ensemble d'informations spécialisées dans un domaine (la SST), structurées pour un projet (la mutualisation pédagogique), non exhaustives et non stabilisées, pouvant être partagé par les parties prenantes et relatives aux activités des publics des écoles de service public.

Car moins il existe de marges de manœuvre et de pouvoir d'agir et plus on s'éloigne du réel. Dans ces conditions, à une certaine illusion de référentiels construits en toute bonne foi dans la fonction publique sur un prescrit idéal nourri de compétences attendues ou supposées (Chauvigné, Vandroz. 2004) succède un postulat de réalité : la conception d'un référentiel de connaissance peut constituer un point de départ pour découvrir les activités à réaliser et la part que prend la SST dans ses activités en vue de la conception des formations. Il offre

l'opportunité de créer un « *environnement capacitant* » (Fernagu-Oudet, 2014) favorable aux pouvoirs d'agir des concepteurs des programmes, modules...et à celui d'apprendre des publics à former. Nous avons écrit ailleurs, qu'il ne s'agit plus d'agir sur les choses et les individus mais pour, avec et, parfois, malgré les parties prenantes.

### 3.3. Une sphère potentielle de développement

Le référentiel de connaissances offre alors une sphère potentielle de développement (en puissance) aux parties prenantes directement impliquées dans le processus (en actes) dans une dialogie entre hier-aujourd'hui et demain, travail et apprentissage prescrits et réels (observables ou cachés).

Toutefois (Crampes et all. (2008. P. 161) rappellent que « *Si intellectuellement il est acquis qu'un référentiel de connaissances est profitable pour une organisation il en existe peu d'exemple opérationnels* ». En ce qui concerne la SST, il serait alors nécessaire d'associer aux référentiels de connaissances des référentiels d'activités. Il ne serait alors plus question d'identifier des compétences « virtuelles » et de leur associer des connaissances, des capacités, des attitudes professionnelles mais bien d'analyser les activités.

Des écoles de service public s'y sont toutefois lancées. L'Ecole nationale supérieure des officiers sapeurs-pompiers (ENSOSP) a, par exemple, considéré que la logique de dissociation terrain-formation faisait que dans le premier on apprend le métier et dans la seconde on réussit les examens. La logique de rapprochement entre les deux permet à la formation de construire des capacités ou des compétences reliées aux besoins du terrain. Dans cette perspective, des référentiels ont été élaborés de façon consensuelle aboutissant à une vision claire et partagée des activités et compétences auxquelles la formation va préparer.

Dans le cas présent, il n'appartenait pas au groupe « Conditions de travail » de la MAP46 de dépasser la commande attendue ; en particulier au regard des délais de production du référentiel attendu.

### Conclusion

Au sein du large processus de réforme de l'État en France, a été ouvert un chantier de rationalisation de l'appareil de formation initiale des écoles de service public. Grâce à la mobilisation de professionnels de ces écoles, des référentiels ont été conçus sur des domaines considérés comme transverses. Identifiés à partir d'une extraction de produits pédagogiques, ils ont toutefois été déconnectés à la fois des projets, des dispositifs et à la fois des publics pour lesquels ils avaient été conceptualisés, conçus et réalisés.

À travers l'expérience singulière d'un des groupes de travail il est apparu que, pour la formation transverse dont il avait la charge, ce n'est pas la production du référentiel qui a guidé le travail de ses membres. La thématique « Conditions de travail » a été, en quelque sorte, décontextualisée et redéfinie par les membres du groupe à l'aune des évolutions au sein de la fonction publique qui aujourd'hui attend de ses fonctionnaires et agents, en particulier, le développement d'une culture de la santé et de la sécurité au travail. Cette dernière intègre les conditions de travail mais ne s'y réduit pas. En d'autres termes, il a été nécessaire de se projeter dans l'approche expansive de la construction de la santé au travail et de ses

déterminants pour introduire dans le référentiel les mots clés potentiellement mobilisables par les futurs utilisateurs dudit référentiel.

C'est ainsi qu'est apparu le constat que le référentiel ne répondait pas aux exigences initialement attendues. Il ne suffisait pas pour identifier les compétences requises en matière de santé au travail mais représentait plutôt un référentiel de connaissances offrant une dynamique de développement ouvrant un champ des possibles formatifs.

L'intégration de la santé au travail dans un référentiel a contribué à la remise en cause de quelques principes de l'ingénierie des compétences qui oublient deux maillons essentiels des liens entre formation et travail : en amont, l'identification du *corpus* de connaissances mobilisables pour les apprenants et, en aval, la prise en compte du travail réel et des activités singulières des futurs professionnels. Entre mutualisation et référentialisation, c'est la coopération entre les membres du groupe de travail qui a apporté principe de réalité et souplesse au processus en cours ; chacun œuvrant pour ce qu'il pouvait au bénéfice du projet collectif.

Face aux incertitudes de la prescription de mutualisation pédagogique de programmes qui ne reflètent pas le contenu réel des actions pédagogiques menées effectivement a été préféré la conception d'un référentiel de connaissances qui offre, d'une certaine manière, aux responsables des écoles un environnement de conception capacitant. Il leur donne la liberté de prolonger les travaux au sein des dispositifs dont ils ont réellement la charge et non pas sur ce que l'on en imagine ou encore sur ce que l'on voudrait qu'ils soient.

### **Bibliographie :**

Balas, S. Riem, P. (2014). « Conception de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. [Enligne]. 30-3 | 2014. mis en ligne le 01 décembre 2014. consulté le 02 janvier 2015. URL : <http://ripes.revues.org/872>.

Chauvigné, C. Vandroz. (2014) Comment former aux compétences ? Modèles de la compétence, modèles de la formation. Dans 7<sup>ème</sup> Biennale. Apprendre soi-même. Connaître le monde. Lyon. 14-17 avril. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7197.pdf>.

Crampes, M. Ranwez, S. Villerd, J. (2008). « Cartographie sémantique auto-organisée d'un référentiel de connaissances partagé ». Dans *Actes d'IC*. 19es Journées Francophones d'Ingénierie des Connaissances. Nancy. France. PP. 161-172.

Fernagu Oudet, S. (2014). « Agir collectif et environnement capacitant ». Dans *Éducation permanente*. Hors-série. AFPA. PP. 171-186

Fourez, G. Englebert-Lecomte, V. Mathy, P. (2004). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. Pédagogies en développement.

Madec, L. Masse, M. (2014). Risques psychosociaux et écoles de services publics : quels enjeux et quels dispositifs ? Dans *Cahiers de la fonction publique et de l'Administration*. Décembre n° 329. PP. 34-36.

Masse, M. (2014). « La professionnalisation : un mouvement spiralaire ? Regards croisés d'un professionnel chercheur ». Dans revue *¿ Interrogations ?* N° 19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture. Juin. [en ligne].

Masse, M. (2012). « La professionnalisation. Un champ de recherche bien pratique ». Dans *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention* (OUFOREP). Nantes. 5-6 juin 2011. Fascicule V. PP. 479-487. [http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/](http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche___pagelibre/)

Penalva, J. –M. Montmain, J. (2002). « Les référentiels de connaissances. Travail collaboratif et intelligence collective ». Dans *La Lettre d'ADELI*. n°48. juillet. PP. 40-46.

Penalva, J. –M. Montmain, J. (2000). « Connaissances actionnables et intelligence collective ». Dans *TIC'2000*. Nîmes. France. Septembre. PP. 2-10.