



HAL
open science

Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes

Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Stéphane Balas. Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2016, 35, pp.143-156. 10.4000/dse.1307 . hal-04260703

HAL Id: hal-04260703

<https://hal.science/hal-04260703>

Submitted on 29 Jan 2024

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.

Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes

Stéphane Balas



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dse/1307>

DOI : 10.4000/dse.1307

ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2016

Pagination : 143-156

ISBN : 978-2-8107-0456-9

ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

le cnam

Référence électronique

Stéphane Balas, « Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 35 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 29 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1307> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1307>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

VARIA

Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes

Stéphane Balas
CRTD, CNAM, France

Introduction

On assiste aujourd'hui à un mouvement sans précédent de tentative de « rationalisation » des processus de formation professionnelle (Maillard, 2012) en transférant, dans ce champ, des logiques managériales et organisationnelles plutôt connues jusqu'ici dans le monde de l'entreprise. Le modèle du *New Public management* marque, par exemple, les métiers relationnels de l'éducation et du social (Demailly, 2008).

Un des indices de ce mouvement est l'importance renouvelée¹ que prennent les référentiels de diplômes professionnels² et leur élaboration dans des commissions paritaires de conception (les fameuses commissions professionnelles consultatives – CPC). On peut observer, dans le cadre de ces groupes, une tentative complexe de définir les activités professionnelles caractéristiques d'un (ou de) métier(s) ciblé(s) par le diplôme³, ainsi que les compétences nécessaires à la réalisation de celles-ci.

Parmi les obstacles à l'accomplissement efficient d'une telle entreprise, nous pourrions présenter des analyses socio-historiques (Maillard, 2003), institutionnelles, d'ingénierie.

-
- 1 La construction des diplômes professionnels, sous forme de référentiels, a commencé dans les années 1980, à l'éducation nationale.
 - 2 On pourrait aussi citer les référentiels de compétences qui accompagnent, depuis la maternelle, la scolarité initiale des élèves puis la formation professionnelle des adultes.
 - 3 En France, les diplômes professionnels ont la particularité de s'adresser, dans une forme unique, au jeune en formation initiale (scolaire ou en apprentissage) comme à l'adulte en formation continue ou en reconversion. Ainsi, étudier la conception des référentiels des diplômes professionnels permet d'analyser le lien entre travail et formation dans une perspective d'éducation et de formation des adultes.

Nous choisissons ici de centrer notre attention sur une considération plus proche de l'activité de conception (Olry et Vidal-Gomel, 2011) des participants à ces processus de référentialisation (Figari, 1994) et en particulier sur un paradoxe consubstantiel à cette activité : on cherche en effet ici à construire une référence, par nécessité et par nature normative (Pastré, 1999), mais en décrivant des activités et des compétences qui, par nature également, sont labiles, dynamiques, situées (Begin et Clot, 2004 ; Clot, 2004a).

Avec les masseurs-kinésithérapeutes, nous avons construit un référentiel de nature expérimentale afin de tenter de répondre à cette préoccupation d'action, mais en rapport avec l'obstacle théorique précédemment mentionné.

Ce « méta-référentiel⁴ » expérimental (Balas, 2014), produit au cours d'une intervention avec un collectif de masseurs-kinésithérapeutes, a ensuite été testé comme support de dialogues de métier, mais aussi comme instrument pédagogique. L'enjeu est de renouer, à l'usage, avec les effets développementaux observés lors du processus de référentialisation.

Une démarche de référentialisation est « un processus d'élaboration du référent (articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en les fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation » (Figari, 1994, p. 48).

L'ensemble de ce travail de conception puis d'usage d'un référentiel descriptif avec les masseurs-kinésithérapeutes a été aussi l'occasion de constater les effets « collatéraux » des processus de référentialisation. En effet, si cette référentialisation est basée sur l'activité et son analyse, alors elle constitue, pour les professionnels, une occasion de travail sur leur travail, ou encore de « travail au carré » (Clot, 2004b, p. 27). Le plus remarquable est qu'à cette condition, l'outil produit semble plus efficient à l'usage pour favoriser le développement du métier et du pouvoir d'agir des individus qui l'exercent (*ibid.*).

Après avoir rappelé de manière succincte le processus socio-technique (Akrich, 1991) complexe par lequel un référentiel de diplôme professionnel est produit, nous exposerons le cadre conceptuel mobilisé lors de deux interventions avec des masseurs-kinésithérapeutes avant de présenter cette double intervention « clinique de l'activité » (Clot, 1999). Cette présentation permettra d'analyser plus précisément une question récurrente pour les concepteurs de référentiels : quel est l'élément caractéristique de l'exercice du métier (Prot, 2011), élément qui doit être répertorié pour produire un référentiel dans lequel les professionnels pourront se reconnaître (Balas, 2011a) ?

4 Au sens de référentiel support de la construction d'un référentiel de diplôme, dans une instance *ad hoc*.

Nous reviendrons enfin sur les principaux constats que nous avons pu en retirer avant de les discuter.

Processus de fabrication des référentiels

Depuis plus de trente ans, en France, le principal producteur de diplômes professionnels (l'Éducation nationale) structure ces derniers à partir de référentiels. Si la nature exacte de ces référentiels ainsi que la méthodologie précise de leur conception ont évolué avec le temps⁵, l'enjeu de professionnalisation (Wittorski, 2008) des diplômes et de la formation qui y conduit, reste constant. Cette structuration des diplômes en référentiels, d'abord d'activités, puis de certification, sert ensuite de modèle aux autres certificateurs, publics puis privés, en particulier à partir de la promulgation de la loi de modernisation sociale de janvier 2002 et de la création du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) prévue à cette occasion.

Cette loi reprend dans ses principes, applicables à tous, que les référentiels des diplômes professionnels, des titres professionnels (délivrés par des organismes publics ou privés) et des certificats de qualification professionnelle (délivrés par les branches professionnelles) doivent faire l'objet d'un dialogue social (Merle, 2007) pour leur création et être accessibles par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Cependant, malgré l'existence du modèle de référence de l'éducation nationale et de son antériorité, chaque certificateur a construit une réponse en partie singulière face à ces nouvelles exigences institutionnelles.

Ainsi, certains certificateurs comme l'enseignement supérieur gardent comme repère principal le déroulement et les contenus de formation alors que d'autres comme l'éducation nationale ou jeunesse et sports évacuent toute référence pédagogique des référentiels ; certains comme le Ministère du Travail pour ses titres distinguent référentiel de certification et référentiel de compétences alors que d'autres les fusionnent (éducation nationale). Plusieurs certificateurs comme l'agriculture ou jeunesse et sports construisent avec énergie les conditions de mise en place rapide de la VAE, alors même que certains autres, comme la santé retardent au maximum son application dans leur secteur.

Ces différences, qui apparaissent lors d'une lecture comparée des référentiels finis, constituent des traces d'une culture spécifique de chaque secteur professionnel et confirment que la conception de diplômes et de certifications constitue non seulement un enjeu technique, mais aussi politique (Millet et Moreau, 2011).

Les différentes méthodologies utilisées par les certificateurs se rejoignent pourtant sur un point. La description du métier (emploi, situation professionnelle)

5 Par exemple, Maillard (2003, op. cit.) rapporte comment dans les premières années, les référentiels d'activités professionnelles (RAP) étaient considérés comme de moindre importance, au point de ne pas être publiés dans les annexes des arrêtés des diplômes au côté du référentiel de certification.

visé, qui constitue le socle fondamental des référentiels des diplômes, est précédée d'une phase d'études préalables souvent dénommée « phase d'opportunité » où les acteurs concernés cherchent à vérifier ou à confirmer l'intérêt de construire ou de rénover une certification professionnelle. Cette phase d'études est souvent centrée sur une analyse socio-économique du secteur qui permet d'établir un besoin en termes d'emplois non couverts par des personnes qualifiées.

À côté de cette analyse quantitative, cette phase doit aussi permettre de recueillir des données sur le « contenu » des emplois, c'est-à-dire sur les activités réellement exercées par les titulaires des emplois visés par le diplôme concerné. Cette analyse qualitative, centrée sur le (ou les) métier(s), est en fait souvent escamotée, ce qui laisse les concepteurs de diplômes tiraillés entre des logiques pédagogiques et didactiques (quel contenu d'apprentissage) et des enjeux économiques (liés aux emplois) et institutionnels (place du diplôme dans une filière de formation, initiale ou continue).

L'analyse de l'activité des professionnels en place, qui pourrait servir de référence pour construire un référentiel descriptif de la situation professionnelle visée, est souvent absente de ces processus préparatoires. Pourtant « ce qu'on appelle « travail », c'est l'activité » (Jobert, 2013, p. 33) et non l'emploi. On peut expliquer ce constat par la difficulté, pour le champ de la formation, à s'emparer des méthodes et des cadres épistémologiques de l'analyse du travail (Champy-Remoussenard, 2005) pour approcher la complexité de l'agir humain (Maggi, 2011).

On peut aussi, en s'appuyant sur l'analyse proposée par Akrich (1991, op. cit.), comparer ces processus de conception de référentiels à des projets d'innovation. Cette innovation connaît un destin en partie imprédictible. Cependant, « celle-ci ne peut réussir que si elle parvient à créer des liens inédits entre différents «acteurs», humains ou non-humains confondus, dont rien ne garantit *a priori* qu'ils vont se plier au scénario imaginé par l'innovateur » (*ibid.*). Ce qui compte ici, dans le cadre de cette conception socio-technique, c'est d'anticiper le rôle que l'objet créé pourra jouer auprès des différents acteurs afin d'outiller leurs actions.

Lors de leur conception, les référentiels de diplômes sont ainsi plus tournés vers leur usage hypothétique futur, en particulier pédagogique, que vers une fonction descriptive. La description du métier visé, en partie évidente pour ces spécialistes participants à la conception des diplômes, reste donc plus implicite alors que la fonction prescriptive de pratiques pédagogiques est au cœur de ce processus.

Si certains analystes pointent l'absence de prise en compte du travail réel par les formateurs d'adultes (Jobert, 2013, op. cit.), car « le travail est un objet familier – ou devrait l'être – pour les formateurs, et en même temps, c'est aussi pour eux un point aveugle » (*ibid.*, p. 31) on peut élargir ce constat aux concepteurs

de diplômes professionnels plus tournés vers les questions de profession, que de travail.

L'ensemble de ces éléments explique que les référentiels de diplômes professionnels sont souvent considérés par les différents utilisateurs, en particulier les enseignants et formateurs, comme des normes intangibles qui s'ajoutent aux autres consignes préexistantes (Balas, 2011b ; 2013) et non comme des instruments efficaces pour provoquer les débats de métier. Un des indices de cette faiblesse des référentiels « classiques » à servir de support à la « dispute professionnelle » (Clot, 2008a), vitale pour les milieux de travail et les individus, est que les professionnels d'un métier jugent les référentiels produits inauthentiques et peu en rapport avec la réalité de leur travail. En un mot, ce type de référentiels ne « leur parle pas ».

Pour faire de cette difficulté une ressource de développement des dialogues professionnels, dont on sait l'importance qu'ils ont pour la santé des opérateurs comme celle de leur métier, nous avons tenté, avec des masseurs-kinésithérapeutes, d'inventer une nouvelle architecture de « référentiel descriptif de leur métier » qui s'écarte d'une vision « machinisée » du travail humain (Jobert, 2013, op. cit., p. 34). Cette nouvelle forme de référentialisation implique l'organisation d'un travail de reprise du travail par les professionnels eux-mêmes. Après avoir présenté le cadre conceptuel mobilisé dans ce travail, nous exposerons l'intervention conduite avec ces professionnels.

Cadre conceptuel mobilisé

La clinique de l'activité (Clot, 1999) mobilisée ici est une approche psychologique du travail qui associe visée d'action et préoccupation épistémique. En effet, ce cadre historico-culturel articule étroitement effet social de l'intervention et analyse de cet effet. L'idée centrale est que l'activité ordinaire de travail, unité de base de l'analyse, est toujours située et donc différente d'une situation à l'autre. Dès lors, l'expliquer ou la comprendre totalement est un exercice vain puisque ne pouvant s'appuyer sur aucune régularité. En revanche, le développement de l'activité n'est pas imprédictible. Ce processus suit des fonctionnements invariants (Clot, 2008b) et c'est ces invariants du développement que la clinique de l'activité se propose d'identifier. Cependant, ce choix implique d'une part de distinguer l'action de la recherche et, d'autre part, de provoquer du développement avant de pouvoir en faire une analyse. Sans action transformatrice sur la situation, point de « matière » scientifique.

Cette clinique s'appuie sur le double héritage de l'ergonomie francophone et de la psychopathologie. Du premier, elle retient la distinction fondamentale entre tâche prescrite et réelle de l'activité. Du second, une préoccupation pour la santé des opérateurs, le « bien-être » étant lié au « bien-faire » son travail.

L'activité, unité centrale de l'analyse, est comprise comme l'effort que déploie l'individu simultanément face à un objet (la tâche), face aux autres dont la propre activité porte sur le même objet et face à lui-même dans le sens où cette action sur le monde le construit en retour. Ces différents efforts sont médiatisés par

des instruments techniques (les outils techniques et technologique, le corps) et symboliques (le langage). Cette activité dirigée constitue un modèle triadique.

Articulé à ce premier modèle, la clinique de l'activité conceptualise la notion de métier comme la rencontre conflictuelle entre quatre instances instituées (historiques ou transpersonnelle et prescrites ou impersonnelles) et instituant (l'activité personnelle et interpersonnelle) du travail humain. Dans ce schéma, le métier n'est ni la possession de l'individu, ni des collectifs et de leur histoire, ni de l'organisation qui structure le travail. Le métier est un bien partagé, disputé devrions-nous dire, où c'est justement la dispute qui permet son développement, ou seulement même sa survie.

Produire un référentiel, relevant par nature de l'instance impersonnelle (puisque sa fonction est prescriptive) revient, à partir de l'activité personnelle et interpersonnelle des professionnels associés, à répertorier des dimensions transpersonnelles du métier afin de les décrire. On voit bien alors en quoi ce modèle du métier est heuristique pour une intervention visant à produire un référentiel avec des professionnels.

C'est donc avec ce cadre épistémologique que nous avons travaillé avec les masseurs-kinésithérapeutes à la mise en place des conditions de développement de la « dispute » sur leur métier.

Les interventions en lien avec la fabrication des référentiels

Cette expérimentation avec les masseurs-kinésithérapeutes, dans le cadre d'une recherche doctorale, a consisté à imaginer avec eux une nouvelle forme de référentiel pour décrire leur métier, à construire un prototype de référentiel descriptif et, enfin, à tester son usage.

Cette intervention en clinique de l'activité a été conduite avec une méthode indirecte (Vygotski, 1925/2005) d'approche de l'activité : la méthode des autoconfrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Cette dernière consiste à confronter des professionnels, individuellement puis par deux, à des images préalablement enregistrées de leurs activités professionnelles. Précisons que les séquences filmées sont choisies avec les professionnels dans une phase antérieure et que les entretiens, également filmés, servent de base à un montage vidéo final destiné au collectif de professionnels dont sont issus les quelques volontaires participants aux entretiens.

Les professionnels engagés volontairement à nos côtés dans ces interventions appartenaient à deux collectifs distincts. Sans pouvoir détailler, précisons simplement que ces deux collectifs d'une dizaine de professionnels ont accepté de participer à une co-analyse de leur travail. Après de nombreuses observations, cinq professionnels ont été filmés pendant une heure chacun environ. Les situations filmées avaient été décidées en amont pour leur potentielle capacité à susciter le débat entre eux.

Cinq autoconfrontations simples puis quatre autoconfrontations croisées ont complété le dispositif, permettant de disposer d'une vingtaine d'heures d'images.

Les séquences de dialogues entre professionnels, lors des autoconfrontations croisées, ont fait l'objet d'une retranscription verbatim.

À travers cette méthode, nous tentons de construire un cadre dialogique clinique favorable à l'enrichissement individuel et collectif des points de vue sur l'activité ordinaire de travail. Ou, pour le dire autrement, ce cadre vise à favoriser la transformation de l'expérience vécue en ressources pour vivre de nouvelles expériences.

Au-delà de l'analyse de leur travail, ces professionnels souhaitaient, en produisant un référentiel descriptif de leur situation professionnelle, prendre part aux réformes en cours les concernant (réingénierie du diplôme au sein du ministère de la Santé, évolutions réglementaires multiples, intégration de la formation au système universitaire du LMD).

Ces collectifs de soignants visaient, à travers la construction de ce référentiel, à « reprendre la main » sur leur métier et son histoire, comprise comme une prise en compte de son passé, mais aussi une participation à l'invention de son futur (Clot, 2007). Par le biais de la construction d'un référentiel de leur situation professionnelle, ces soignants souhaitaient adopter une posture active face à des changements plus ou moins compris, car décidés sans leur avis et ainsi être force de propositions, par exemple dans la réforme de leur formation.

Ce travail nous a conduit à produire un référentiel expérimental basé, non sur les solutions réglées, comme c'est le cas dans les référentiels habituels, mais sur les questions en suspens, non-réglées du métier. Ce qui fait référence, dans notre proposition, c'est le répertoire des problèmes insolubles que les professionnels du métier doivent cependant affronter dans leur action professionnelle quotidienne et que nous avons pu identifier à partir de l'analyse des dialogues entre professionnels.

Cette expérimentation a permis d'observer quelques spécificités. Si l'intervention portait sur la fabrication de référentiels on remarque, cependant, en cours d'action, que les échanges entre professionnels questionnent le travail, son organisation, mais plus largement aussi le métier et ses frontières avec d'autres métiers (par exemple, dans ce cas, la place respective du masseur-kinésithérapeute et celle du médecin). Le métier, parce qu'il fait l'objet de débats en vue de le décrire, ne « sort pas indemne » d'une telle démarche (Clot, 2008a, op. cit.). Le point de vue que chacun porte sur son métier est enrichi, développé à partir des échanges et des controverses soutenues avec les collègues. Le métier, bien commun partagé, en est lui-même enrichi.

Au-delà, cette expérimentation a permis de tester l'usage d'un tel référentiel, en direction d'autres professionnels du métier, mais aussi comme moyen de développement d'outils pédagogiques (situations pédagogiques, évaluation).

Plus précisément, notre travail a consisté, avec ces professionnels à conduire un processus de conception d'un référentiel expérimental ou « méta-référentiel »

En effet, afin de tenter d'échapper au constat d'une non-perpétuation des effets développementaux de la référentialisation dans le référentiel produit et son usage, que nous constatons avec les référentiels « traditionnels », nous avons cherché avec les masseurs-kinésithérapeutes à dépasser le paradoxe initial de produire un document descripteur à partir de « matériaux » vivants (l'activité, la compétence).

Cette tentative cherchait à tester, *in vivo*, une solution institutionnellement décalée, mais propice à la réflexion, pour les professionnels comme pour le travail de recherche.

En effet, l'activité est un processus vivant, dynamique, labile. Le fait de la décrire, dans un document textuel (Chauvigné, 2010), menace son existence même. On peut, s'inspirant de la formule de Vygotski défendant une approche psychologique historico-culturelle dire que *c'est en mouvement qu'une activité montre ce qu'elle est* (Vygotski, 1978) et son arrêt la fait disparaître. De même, si l'on admet une définition de la compétence qui dépasse le strict constat d'une performance (Coulet, 2011), nous pouvons difficilement nous contenter d'une rédaction de cette compétence dans le référentiel qui renonce à sa dynamique.

C'est pourtant souvent ce que l'on observe dans la construction de référentiels. On procède, pour disposer d'éléments caractéristiques de l'exercice d'un métier, à une simple « extraction » de « bonnes pratiques ». Pourtant, si l'on veut disposer d'une formalisation de l'expérience moins simplificatrice, on doit, au contraire chercher à produire une « abstraction » de la « singularité de l'expérience située » (Lorino, 2005). Pour cela, il semble nécessaire d'en passer par une « analyse de l'activité ».

On peut s'interroger sur la capacité de référentiels produits sans analyse du travail, à favoriser, à l'usage, la reprise des dialogues de métier. Ces référentiels sont en effet peu propices à cet usage, car ils sont plus normatifs que normalisants (Canguilhem, 1966) ; ils fixent plus volontiers des normes qu'ils ne favorisent la production de normes nouvelles.

Ces référentiels, dans leurs usages, sont donc principalement normatifs, alors même que les processus observés au cours de leur fabrication, sur les participants et leur métier, laissaient espérer un effet plus important de stimulation des dialogues de métier (Balas, 2011a, *op. cit.*).

Pour devenir, à l'usage, un bon instrument de développement des dialogues, le référentiel doit, sans abandonner sa fonction de référence, conserver une part de « discutabilité ». Il doit être prétexte à la relance des débats entre pairs.

C'est pourquoi nous avons construit avec des kinésithérapeutes, ce référentiel expérimental qui visait précisément à devenir un véritable instrument de développement de leur métier, au-delà du cercle initial restreint des professionnels associés à l'intervention. Ce référentiel expérimental visait à favoriser le déploiement de pratiques pédagogiques proches des enjeux du métier. Pour cela,

nous avons choisi de répertorier les dilemmes de métier (Prot, 2011, op. cit.) qui sont en nombre fini et qui résistent à se régler, mais doivent être gérés dans l'action et obligent le professionnel à construire des répliques singulières à chaque situation. Ces dilemmes sont retenus, car ils sont pérennes contrairement aux autres obstacles du travail. Ils sont gérables en situation, jamais réglés. Cette proposition semble une voie prometteuse de dépassement du paradoxe initial entre référence fixe et expérience vivante.

Renouer, à l'usage, avec les effets développementaux de la référentialisation

Un dilemme de métier, entendu comme choix difficile ou douloureux, constitue un conflit que les professionnels doivent dépasser pour agir, un choix toujours provisoire, jamais réglé définitivement, un « irrésolu » du métier (Balas, 2011a, op. cit.). Il peut se formaliser à partir d'une double affirmation contradictoire. Par exemple, avec les kinésithérapeutes, nous avons identifié les dilemmes suivants : « faire un métier fondé sur des preuves scientifiques » ou « faire un métier fondé sur des constats empiriques », mais aussi « soigner le patient » ou « soigner la pathologie » ou encore « être un kinésithérapeute bien-être » ou « être un kinésithérapeute soignant ».

Face à un dilemme, un professionnel doit produire des arbitrages situés et gérer, au mieux, les contradictions que lui impose la situation. Pour gagner en efficacité, le métier capitalise dans son genre (Clot & Faïta, 2000) les solutions trouvées, les innovations produites, qui viennent ainsi enrichir le patrimoine générique du métier. Ces solutions produites par la confrontation répétée à des dilemmes historiques du métier sont désignées par le vocable « d'acquis d'expérience » (Tomàs, Kloetzer, & Prot, 2009), en référence au processus de développement de l'expérience professionnelle, et viennent compléter ce référentiel descriptif.

C'est par exemple le cas d'une professionnelle qui, face au dilemme de « l'efficacité du soin » ou du « développement de l'autonomie du patient » détourne, en situation, l'usage prescrit d'un outil de mesure des flux respiratoires pour en faire un instrument d'éducation thérapeutique de sa patiente (Balas, 2013b). Cette catachrèse (Clot et Gori, 2003) est caractéristique de l'émergence d'un acquis d'expérience qui sera, ou non, retenu dans le genre du métier.

Mais, chaque intitulé de dilemme reste discutable, chaque manière de « trancher » dans l'action face à un dilemme est également discutable, de même que l'intitulé des acquis identifiés. Le « bien faire » son métier (Clot, 2012) ne peut se décrire que provisoirement, en particulier dans ces situations « limites » que constitue l'affrontement d'un dilemme.

Un référentiel construit sur la base des dilemmes et des acquis d'un métier fait référence pour ces professionnels qui, nous l'avons testé, le jugent authentique puisqu'ils retrouvent, à sa lecture, des proximités avec leur vécu. Cependant, cette fonction de référence n'interdit plus qu'en son sein, chaque élément puisse faire l'objet d'une remise en débat.

Avec les deux collectifs de masseurs-kinésithérapeutes associés à cette intervention, un référentiel en dilemmes et acquis expérimental a été testé, quant à son usage, dans deux directions :

- D'abord auprès de professionnels du métier : des présentations ont été organisées en direction de masseurs-kinésithérapeutes progressivement de plus en plus éloignés du groupe initial. Ces dispositions, dont l'enjeu scientifique était de mesurer le degré de généralisation possible des constats opérés avec un groupe restreint, ont permis de tester l'effet instrumental (Verillon et Rabardel, 1995), c'est-à-dire médiatisant la reprise des dialogues, des référentiels produits, dans des cercles professionnels élargis, au profit de la santé des professionnels comme de leur métier (Clot, 2008a, op. cit.). Ces présentations ont permis de confirmer la « discutabilité » d'un référentiel de ce type. Dans chaque situation, les professionnels se sont emparés du document et ont multiplié les échanges, en oubliant très vite le clinicien intervenant. Ce référentiel devenait prétexte à renouer avec la passion des débats professionnels ;
- Ensuite dans des usages pédagogiques : avec ces professionnels nous avons testé la production de situations pédagogiques ou d'évaluation, sur la base de la confrontation à un dilemme. En effet, l'hypothèse est que l'affrontement d'un dilemme, élément caractéristique de l'exercice du métier, est très fortement professionnalisant, au sens où il rapproche l'apprenant de ce qu'il vivra quand il sera un professionnel du métier. On peut même dire que ce type de situations pédagogiques permet au formé de construire une authentique première expérience professionnelle, pendant sa formation ou de renouer avec une expérience déjà vécue quand il peut s'appuyer sur un parcours antérieur. De même, sa manière de gérer plus ou moins facilement la confrontation à un dilemme est révélatrice de son degré de professionnalité.

Dans ces deux usages, ce que l'on peut constater, c'est un développement des dialogues, entre professionnels dans un cas, entre pédagogues dans l'autre quand ces derniers construisent, ensemble, les situations pédagogiques ou d'évaluation sur cette base. Les premiers retirent de cette expérience de nouvelles façons de voir leur métier et son exercice. Les seconds, de même, développent une conception enrichie de la transmission du métier et de son évaluation.

Si ces usages produisent de tels effets, on peut faire l'hypothèse que c'est parce qu'ils renouent avec les effets développementaux observés lors de la conception du référentiel. En effet, nous l'avons vu, la référentialisation déplace les activités, le métier et les acteurs dans une « zone de développement professionnelle » (Saujat, 2003) où les « processus de décontextualisation et de recontextualisation des situations de travail (jouent) un rôle majeur » (*ibid.*).

De même, l'usage de ce type de référentiel constitue aussi une occasion de travail au carré où chaque acteur peut développer, seul et avec ses collègues, une activité au rayonnement élargie et son « pouvoir d'agir » (Clot, 2008a, op. cit.). Ce dernier constat confirme l'enjeu de disposer d'un référentiel « discutable », sans abandonner sa fonction normative et qui ainsi peut constituer un véritable instrument de développement des dialogues professionnels (Detchessahar, 2013).

Discussion

Ainsi, ce travail conduit avec deux collectifs de masseurs-kinésithérapeutes a permis de tester une nouvelle manière de décrire les activités caractéristiques d'un métier en vue de produire une référence. Cette manière innovante de faire, qui répertorie non les solutions réglées, mais au contraire les questions restées en suspens dans un métier, permet d'ouvrir une voie de dépassement de l'obstacle consubstantiel à toute référentialisation : décrire une matière vivante et, ce faisant, la « fossiliser ».

Cette étude a aussi permis d'observer que les processus de référentialisation, quand ils sont basés sur une analyse du travail, et non uniquement sur une étude socio-économique, sont alors de bonnes occasions de mise en débat du travail, entre collègues. Ce travail au carré est favorable à la promotion « d'un professionnalisme «déliéré» » (Clot, 2012, *op. cit.*) qui permet en retour de produire un référentiel favorable au développement du métier.

L'approche clinique choisie permet d'organiser les conditions d'une intervention avec des collectifs de professionnels et de provoquer, avec eux, et entre eux, des dialogues professionnels favorables à l'enrichissement des points de vue sur leur propre métier. Au-delà, ce cadre est « poussé dans ses limites » quand il s'agit d'en faire un instrument d'un processus de référentialisation. Les quelques expériences conduites (Tomàs, Kloetzer, & Prot, 2009, *op. cit.* ; Clot, Litim, Prot, Zittoun, 2008) montrent que la clinique de l'activité peut en effet associer analyse de l'activité et conception de référentiels. Pourtant, deux principales critiques peuvent être adressées :

- D'abord, au plan méthodologique, la clinique de l'activité, comme toute approche dite de l'activité, s'expose aux critiques de la sociologie qui considère ces approches comme « trop minutieuses », « trop localisées » (Borzeix et Cochoy, 2008)... en un mot trop peu préoccupées des questions sociales, et porteuse d'une capacité de généralisation faible du fait de la faiblesse des opérateurs associés ;
- De plus, s'ajoute à cette critique scientifique une limite sociale. En effet, les référentiels produits avec des professionnels, malgré leur intérêt, ne sont pas des référentiels au sens strict dans la mesure où ces derniers sont d'abord le produit d'un compromis social à l'issue d'un dialogue associant employeurs et salariés d'un secteur. Ces expérimentations n'organisent pas ce dialogue social et constituent plutôt une étape préalable à la conception de référentiels.

On pourrait, à l'avenir, poursuivre cette réflexion en proposant à un groupe paritaire de démarrer sa conception de référentiel par la mise en discussion d'un pré-référentiel produit préalablement par des professionnels du secteur. À n'en pas douter, cette expérimentation serait riche, mais semble difficilement envisageable tant les enjeux techniques sont actuellement sous-estimés au profit des enjeux politiques (Maillard, 2003, *op. cit.*) par les certificateurs.

Conclusion

Si la production d'un référentiel est toujours un processus qui dépasse son but, en modifiant les objets décrits, les documents textuels finalisés sont souvent décevants quant à leurs propriétés dynamogènes. Le plus souvent, ces référentiels sont des normes inertes, intangibles, qui encombrant les acteurs qui sont amenés à en faire usage. Nous avons relié ce constat à la difficulté primaire qu'affrontent les concepteurs de référentiels de diplômes professionnels : parvenir à formaliser par écrit un processus vivant sans le « fossiliser ».

Devant ce défi quasi impossible, nous avons tenté, par la production de référentiels expérimentaux avec des kinésithérapeutes, de proposer des pistes nouvelles. Parmi celles-ci, en partant d'une conception dynamique de l'activité professionnelle, nous avons proposé de répertorier, non les solutions réglées comme habituellement, mais au contraire les problèmes non réglés, les « irrésolus ».

Parmi ces irrésolus, nous en avons identifié une catégorie particulière, les « dilemmes historiques de métier » qui par leur pérennité, constituent des sortes « d'empêcheurs de travailler en rond », qui résistent même au travail sur le travail ou « travail au carré ».

Leur identification et leur formalisation dans un document de référence, forme singulière de référentialisation, sont alors une occasion puissante de mise en débat du travail, de travail sur le travail.

Et alors, à partir de ces « matériaux », les référentiels produits sont de bons instruments de propagation de ces effets dynamogènes liés à leur conception, à l'occasion de leurs usages et favorisent ainsi l'entretien du genre, car « le genre professionnel ne repose pas seulement sur des manières de faire sous-tendues par des conceptualisations pragmatiques, il se nourrit également des controverses sur ce qui est juste ou faux, bon ou mauvais, efficace ou non, etc. Il est rempli des échos des débats de normes dans le milieu de travail (...) » (Saujat, 2011, p. 242).

Bibliographie

- Akrich, M. (1991). L'analyse socio-technique. In D. Vinck (ed.), *La gestion de la recherche*. (pp. 339-353). Bruxelles : De Boeck.
- Balas, S. (2011a). Kinésithérapeute, un métier de référence. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011/2(12), 223-238.
- Balas, S. (2011b). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>.
- Balas, S. (2013). Intervenir avec des masseurs-kinésithérapeutes : le développement en référence. *Activités*. [en ligne], 10(1), 93-111, <http://www.activites.org/v10n1/v10n1.pdf>
- Balas, S. (2013b). Recherche-action et clinique de l'activité. *Colloque international pluridisciplinaire et plurisectoriel*, Prefas Bourgogne, 27 au 29 mai 2013 à Dijon, http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1637_1111.pdf
- Balas, S. (2014). Un référentiel pour développer les différences. Le cas d'une intervention avec des masseurs-kinésithérapeutes. In B. Prot (coord.) *Les référentiels contre l'activité*. (pp. 151-165). Toulouse : Octares.
- Béguin, P., Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*. [en ligne], 1 (2), 27-49, <http://www.activites.org/v1n2/beguinn.fr.pdf>
- Borzeix, A., Cochoy, F. (2008). Travail et théories de l'activité : vers des *workspace studies* ? *Sociologie du travail*, 50(3), 273-286.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2(8), 9-50.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. In C. Chauvigné, Y. Lenoir (Coord.). *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*, *Recherche et Formation*, 64-2010, 77-89.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2004a). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*. 57(1), 469, 5-12.
- Clot, Y. (2004b). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*. [en ligne], 1(1), 23-33, <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et Didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation Permanente*, 177(4).
- Clot, Y. (2012). Le travail soigné, ressort pour une nouvelle entreprise, *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 1 | 2012. URL : <https://nrt.revues.org/108>.
- Clot, Y., Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, 146, 2001/1, 17-25.
- Clot, Y., et Gori, R. (2003). *Catachrèse : éloge du détournement*. Nancy : PUN
- Clot, Y., Litim, M., Prot, B., Zittoun, M. (2008). *Éducation à la conduite et à la sécurité routière : les acquis de l'expérience*. Rapport, Direction de la Sécurité et la Conduite Routières, Ministère du développement durable.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 2011/1 (74), 1-30
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Detchessahar, M. (2013). Faire face aux risques psycho-sociaux : quelques éléments d'un management par la discussion, *Négociations*, 2013/1 (19), 57-80.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 (15), 31-44.
- Lorino, Ph. (2005). Théories des organisations, sens et action : le cheminement historique, du rationalisme à la genèse instrumentale des organisations. In P. Lorino et R. Teulier (dir.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. (pp. 54-71). Paris : *La Découverte « Recherches »*.
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, Collection le travail humain.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômés professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Maillard, F. dir. (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Merle, V. (2007). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur. *Revue de l'IREES*, 55, 2007/3, 43-71.
- Millet, M., Moreau, G. (dir.). (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute
- Olry, P., Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*. [en ligne], 8(2), 115-149, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*. [en ligne], 8(2), 189-201, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier enseignant : une activité dialogique. *Skholè*, hors-série 1, 95-104.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. (pp. 241-257). Paris : PUF, Collection Le travail humain.
- Tomàs, J.-L., Kloetzer, L., Prot, B. (2009). *Du travail syndical au référentiel. La VAE à la Confédération française de l'encadrement – Confédération générale des cadres* (sous la direction d'Y. Clot), Rapport de recherche CNAM, CRTD.
- Verillon, P., Rabardel, P. (1995). Cognition and artefact: a contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European journal of psychology of education*, X(3), 77-101.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1925/2005, traduction de Sève, F.). *Psychologie de l'art*. Paris : La dispute.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2, 7, 9-36.