



**HAL**  
open science

## Référentialisation et travail au carré

Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Stéphane Balas. Référentialisation et travail au carré. 7ème Colloque de Psychologie ergonomique EPIQUE, Jul 2013, Bruxelles, Belgique. pp. 147-154. hal-04261014

**HAL Id: hal-04261014**

**<https://hal.science/hal-04261014>**

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***

**STÉPHANE BALAS**

62, rue Maurice Thorez, 92000 Nanterre  
stephane.balas@wanadoo.fr

---

### **RÉSUMÉ**

Les concepteurs de référentiels de diplômes professionnels se heurtent à une difficulté propre à leur objet. Ils doivent construire une référence par nature normative mais en décrivant des activités et des compétences qui, par nature, sont dynamiques. Pourtant, ces processus de référentialisation, avec des professionnels ou dans des groupes plus institutionnels, provoquent la reprise des dialogues sur les métiers décrits. À l'usage, par contre, ces référentiels sont souvent peu propices à relancer ces dialogues entre usagers. Pour tenter de concilier visée normative et relance dialogique, nous avons expérimenté, avec des masseurs-kinésithérapeutes, une nouvelle forme de référentiels qui répertorie les dilemmes de métier. Cette proposition semble une voie prometteuse car la conception puis l'usage de ce type de référentiel, auprès d'autres professionnels, comme avec des pédagogues, sont l'occasion de reprise très vive du « travail sur le travail ».

### **MOTS-CLÉS**

Référentialisation, diplôme professionnel, clinique, dilemme, activité.

---

### **1. 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 renouvelée<sup>1</sup> que prennent les référentiels de diplômes professionnels<sup>2</sup> et leur élaboration dans des commissions paritaires de conception. 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 diplôme, 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.

Nous choisissons ici de centrer notre attention sur une considération plus proche de l'activité de conception (Olry & 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 & Clot, 2004 ; Clot, 2004a).

Après avoir rappelé de manière succincte le processus socio-technique (Akrich, 1991) complexe par lequel un référentiel de diplôme professionnel est produit, nous présenterons une double intervention en « clinique de l'activité » (Clot, 1999) conduite avec des professionnels de la kinésithérapie (Balas, 2011a). Cette présentation permettra d'analyser plus précisément une

---

<sup>1</sup>La construction des diplômes professionnels, sous forme de référentiels, a commencé dans les années 1980, à l'éducation nationale.

<sup>2</sup>On pourrait aussi citer les référentiels de compétences qui accompagnent, depuis la maternelle, la scolarité initiale des élèves.

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) ?

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 « proto-référentiel » (Balas, 2013a) expérimental, 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.

## 2. 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 temps<sup>3</sup>, 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 la création du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Cette loi reprend dans ces 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 dans ce ministère, chaque certificateur a construit une réponse en partie singulière face à ces nouvelles exigences institutionnelles.

Ainsi, certains gardent comme repère principal le déroulement et les contenus de formation alors que d'autres évacuent toute référence pédagogique des référentiels ; certains distinguent référentiel de certification et référentiel de compétences alors que d'autres les fusionnent. Plusieurs certificateurs construisent avec énergie les conditions de mise en place rapide de la VAE, alors même que certains autres 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 (Balas, 2011a).

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

---

<sup>3</sup> Par exemple, Maillard (2003) 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.

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 (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. 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), 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 dimension prescriptive de pratiques pédagogiques est au cœur de ce processus.

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 ; 2013b) 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, 2008), 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 contourner cette difficulté, nous avons tenté, avec des masseurs-kinésithérapeutes, d'inventer une nouvelle architecture de « référentiel descriptif de leur métier » (Balas, 2011b). C'est ce que nous allons exposer maintenant.

### **3. 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 & 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 soigneusement 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.

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.

Les professionnels engagés à nos côtés dans ces interventions souhaitent, 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 visent, à travers la construction de ce référentiel, au cours d'une intervention fondée sur une co-analyse de leurs activités, 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).

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. Nous reviendrons plus précisément sur cet aspect dans la partie suivante de cet exposé.

Cette expérimentation a permis de remarquer 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 (Balas, 2011a), ne « sort pas indemne » d'une telle démarche (Clot, 2008).

De plus, les processus de référentialisation sont des « moments », des espaces sociaux, où les échanges sur les situations professionnelles, les métiers, les activités, etc. ont un effet transformateur sur l'activité présente, mais aussi future des participants et sur le développement de leur pouvoir d'agir (ibid.). Nous avons pu indiquer, ailleurs (Balas, 2012), que l'activité des opérateurs dont le métier est concerné par le processus se transforme par le simple fait d'être prise comme objet de cette référentialisation. Il s'agit ici d'un constat aujourd'hui connu et que Clot résume par la formule du « travail au carré » ou travail sur le travail dont il note, dans le cadre des autoconfrontations croisées que « c'est le contenu de l'activité d'analyse dirigée vers l'activité arrêtée sur l'image qui est l'objet de ce genre de psychologie du travail » (Clot, 2004b, p. 27).

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). Nous y reviendrons.

À travers cet exemple, on voit que ces groupes de conception sont l'occasion d'une reprise des débats sur le métier et le travail, proche de ce que nous avons qualifié précédemment de travail au carré.

#### **4. CONCEPTION D'UN RÉFÉRENTIEL EXPÉRIMENTAL**

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).

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, dire que *c'est en mouvement qu'une activité montre ce qu'elle est* (Vygotski, 1978). De même, si l'on admet une définition de la compétence qui dépasse le constat d'une performance,

nous pouvons difficilement nous contenter d'une formalisation 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 faut en passer par une « analyse de l'activité ».

La plupart des référentiels de diplômes produits d'un processus d'extraction proposent un répertoire de tâches (Maillard, 2003). D'autres offrent à travers une étude socio-économique d'identifier des emplois-types (Mandon, 2009) parfois déclinés dans les référentiels en « activité-types » et « compétences-types ».

La didactique professionnelle, pour éviter l'écueil de l'extraction et de ces descriptions désincarnées, expérimente des référentiels construits autour de la définition de situations professionnelles (Mayen, Métral & Tourmen, 2010) et inspire les concepteurs des diplômes du ministère de l'Agriculture.

Certains certificateurs ne tentent pas d'affronter cet obstacle et font jouer aux programmes de formation le rôle de référentiel.

Chacun de ces modes de conception permet au final de produire un document qui fait référence. Cependant, cette référence est plus ou moins pertinente, plus ou moins proche des activités réalisées par les professionnels du métier, et sa légitimité provient exclusivement du dialogue social noué autour de sa rédaction.

On peut par contre s'interroger sur la capacité de ces référentiels 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, laissent espérer un effet plus important de stimulation des dialogues de métier (Balas, 2011a).

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, un 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, mais aussi des pratiques pédagogiques. Pour cela, nous avons choisi de répertorier les dilemmes de métier (Balas, 2011b) qui sont en nombre finis 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. Cette proposition semble une voie prometteuse de dépassement du paradoxe initial entre référence fixe et expérience vivante.

## **5. 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 travail (Balas, 2011a). Il peut se formaliser à partir d'une double affirmation contradictoire. Par exemple, avec les kinésithérapeutes, nous avons identifié le dilemme suivant : « faire un métier fondé sur des preuves scientifiques » ou « faire un métier fondé sur des constats empiriques ».

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 genre du métier (Clot & Faïta, 2000) capitalise 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) et viennent compléter ce référentiel descriptif.

Ainsi, chaque intitulé de dilemme est discutable, chaque manière de « trancher » dans l'action face à un dilemme est également discutable, de même que l'intitulé des acquis identifiés.

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, 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, 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, 2008). 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 à l'apprenant de construire une authentique première expérience professionnelle.

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. 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.

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, 2008). 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.

## 6. 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 : 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 » (Balas, 2011a).

À partir de ces « matériaux », les référentiels produits sont de bons instruments de propagation des effets dynamogènes de 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).

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- Akrich, M. (1991). L'analyse socio-technique, in Vinck, D. (Ed.), *La gestion de la recherche* (pp. 339-353). Bruxelles : De Boeck.
- Balas, S. (2011a). Kinésithérapeute, un métier de référence. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 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 de doctorat. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>.
- Balas, S. (2013a). Intervenir avec des masseurs-kinésithérapeutes : le développement en référence. *Activités*, 10(1), 93-111, <http://www.activites.org/v10n1/v10n1.pdf>.
- Balas, S. (2013b). L'analyse du travail comme ressource du formateur. Communication présentée au Colloque : « *Université et métiers de la formation : Transformation(s) et Reconnaissance (s)* », Nancy, 11 et 12 avril 2013.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1 (2), 27-49. <http://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>.
- 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 Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (Eds.). *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*, *Recherche & Formation*, 64, 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. *@ctivités*. [en ligne]. 1(1) <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- 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, *Education Permanente*, 146, 2001(1), 17-25.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lorino Ph. (2005). Théories des organisations, sens et action : le cheminement historique, du rationalisme à la genèse instrumentale des organisations. In Lorino, P. et Teulier, R., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. La Découverte « Recherches », 54-71.
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- 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.
- Mandon, N. (2009), *Analyser le sens et la complexité du travail: la méthode ETED (Emplois Types en Dynamique)*, Paris: L'Harmattan.
- Mayen, P., Métral, J.-F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels, In Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (Eds.). *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage, Recherche & Formation*, 64, 31-44.
- Merle, V. (2007). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur. *La Revue de l'IREES*, 55 (2007/3), 43-71.
- 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*, 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*, 8(2), 189-201, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>.
- Prot, B. & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis, *Revue de l'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 269-288.
- Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier enseignant : une activité dialogique. *Skholê, hors-série 1*, 95-104.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In Maggi, B. (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, (pp. 241-257).
- 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*. Clot Y. (Dir.). 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. (2005). *Psychologie de l'art*. (F. Sève, trad.) Paris : La dispute. (Original publié 1925).
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2(17), 9-36.