

La complexité du travail au cœur des référentiels et de l'évaluation

*The complexity of work at the heart of reference and
assessment systems*

Stéphane Balas – stephane.balas@lecnam.net – <https://orcid.org/0009-0003-3848-053X>

CNAM HESAM Université – France

Viviane Touzet – vtouzet@agirc-arrco.fr

CNAM HESAM Université - France

Pour citer cet article : Balas, S. et Touzet, V. (2024). La complexité du travail au cœur des référentiels et de l'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(2), 3-22. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-2-3>

Résumé

Les certifications professionnelles qui attestent la capacité des personnes à mobiliser un certain nombre de compétences en situation, sont construites, en France, sur la base de référentiels qui décrivent le métier, les compétences requises pour son exercice et les modalités de leur évaluation. Dans ce texte, nous cherchons à montrer comment les démarches d'analyse de l'activité de professionnels du métier ciblé, permettent de produire des référentiels plus authentiques et riches et, en particulier, de proposer des situations d'évaluation certificatives qui, tout en étant plus ajustées à la mobilisation des compétences qu'elles cherchent à observer, sont apprenantes. En effet, ces situations, parce qu'elles font revivre aux candidats l'affrontement de la complexité du réel, favorisent aussi, d'une certaine manière, la construction d'expériences authentiquement professionnelles.

Dans le cadre de ce travail, nous présentons trois exemples issus de chantiers de conception de référentiels de certifications professionnelles conduits avec des professionnels de la retraite complémentaire, mais nous observons aussi les limites de cette démonstration, tant il est fragile de proposer à tout système certificateur de conserver avec rigueur, le point de vue de la complexité du travail.

Mots-clés

Référentiel, certification professionnelle, analyse de l'activité, situation d'évaluation, instruction au sosie

Abstract

The professional certifications which certify the capacity of people to mobilize a certain number of skills in situation, are built, in France, based of referential systems which describe the profession, the skills required for its exercise and the methods of their evaluation. In this text, we seek to show how the approaches to analyzing the activity of professionals in the targeted profession, make it possible to produce more authentic and rich reference systems and, in particular, to propose situations of certifying evaluation which, while being more adjusted to the mobilization of the skills they seek to observe, are learners. Indeed, these situations, because they make the candidates relive the confrontation of the complexity of reality, also favor, in a certain way, the construction of authentically professional experiences.

As part of this work, we present three examples from design projects for professional certification referential systems conducted with supplementary pension professionals, but we also observe the limits of this demonstration, as it is fragile to offer everyone a certification system, to maintain with rigor the point of view of the complexity of the work.

Keywords

Referential, professional certification, activity analysis, assessment situation, look-alike instruction

Préambule

Les référentiels sont des instruments sociotechniques de certification au service de différents usages et apparaissent dans diverses sphères : enseignement scolaire, formation professionnelle, orientation, gestion des ressources humaines en entreprise. Pour ce qui nous concerne, nous restreindrons nos propos aux référentiels qui, dans le champ de la formation professionnelle, définissent et constituent les certifications professionnelles.

Il faut cependant noter, pour bien situer cet exposé, que ces instruments sont très marqués et contraints, d'une part, par le contexte institutionnel et réglementaire dans lequel ils se déploient et, d'autre part, par la culture du pays concerné.

Ainsi, la proposition de Jacques Tardif de penser un référentiel unique « à la base même du parcours de professionnalisation de l'étudiant et de l'élaboration du dispositif de formation, [qui] pourrait être dit « de formation » (2017, p. 17), si elle est sans doute valide au Canada, ne peut se concevoir en France, dans notre champ. En effet, ce que Tardif englobe, la loi¹, en France, le distingue en référentiel d'activités, de compétences et d'évaluation.

Le terme de « référentiel de formation » n'apparaît pas et est même proscrit, depuis 2002², y compris dans les études universitaires, pour marquer la différence entre les enjeux de certification qui comportent une dimension réglementaire (et donc une validation directe ou indirecte de l'État qui lui confère une légitimité) et les enjeux formatifs qui renvoient aux stratégies pédagogiques des formateurs, à leur initiative (Maillard, 2012).

Nos propos porteront donc sur l'élaboration, en France, des référentiels d'activités, de compétences et sur la conséquence de ces conceptions sur le référentiel d'évaluation, puis la mise en œuvre de ce dernier, dans le cadre des « diplômes » à visée professionnelle.

1. Introduction

Depuis plusieurs années, nous sommes amenés à concevoir des référentiels de certifications professionnelles de la branche³ de la retraite complémentaire et de la prévoyance à partir de l'analyse, métier par métier, des activités professionnelles de collaborateurs volontaires (Balas et Touzet, 2019). Pour conduire ces démarches qui aboutissent à la rédaction de référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation, nous avons mis en place des ateliers mobilisant la méthode de l'instruction au sosie (Oddone *et al.*, 1981).

Dans cet article, nous souhaitons revenir sur ce dispositif éprouvé auprès de salariés exerçant différents métiers et montrer que le choix, exigeant pour concevoir ces référentiels, de conduire une démarche d'analyse de l'activité, avec une méthode empruntée à la clinique de l'activité (Clot, 1995 ; Balas, sous presse), se justifie par une volonté de produire des outils efficaces pour former et évaluer des professionnels.

¹ Du 5 septembre 2018, dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

² C'est la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 qui fixe cette règle. Nous y reviendrons.

³ En France, les branches professionnelles qui regroupent des entreprises d'un secteur relevant d'une même convention collective, ont le pouvoir de créer des certifications professionnelles particulières que l'on nomme des certificats de qualification professionnelle (CQP) afin de valider et faire reconnaître les compétences professionnelles des salariés du secteur.

Le référentiel, comme son nom l'indique, est le référent à partir duquel on peut porter un jugement sur le référé, c'est-à-dire la pratique évaluée (compétence, maîtrise d'un savoir, d'une technique) (De Ketele, 2010). On peut dire qu'il constitue un instrument de prescription pour le formateur, pour l'évaluateur mais aussi pour l'apprenant.

Notre manière de concevoir ces référentiels vise, à travers le recueil minutieux de la complexité du travail réel vécu par des professionnels en exercice, à produire des outils qui rendent compte de l'intelligence de l'homme au travail et qui identifient des compétences non réduites à une capacité de conformation à la tâche prescrite par l'organisation (Balas, 2021a). Ce faisant, ces référentiels, en particulier celui d'évaluation⁴, permettent alors de concevoir des dispositifs basés sur des situations d'évaluation inspirées de situations professionnelles réelles, et ainsi de favoriser la confrontation de l'apprenant à des questions authentiquement professionnelles. On peut presque parler de situations professionnelles simulées⁵ pour caractériser les situations d'évaluation proposées aux candidats.

Ces situations d'évaluation sont « expérimentées » pour reprendre la formule de Dewey (cité par Mayen, 2014).

Les référentiels, ainsi conçus, loin de relever de « *to do list* » participent à orienter l'évaluation vers les objets les plus pertinents au sens où les « qualités » mesurées sont les plus essentielles à l'exercice du métier, mais ils permettent aussi de rendre toute évaluation, y compris certificative, également formatrice pour l'apprenant, futur professionnel. On peut même indiquer que cette évaluation sera alors formative, puisque les formateurs préparant les candidats et les membres du jury, dont certains sont des professionnels du secteur⁶, apprendront aussi de ces situations.

Nous illustrerons nos propos par des exemples issus de nos démarches menées auprès et avec des professionnels de ces différents métiers de la retraite complémentaire. Nous montrerons que la mise en lumière de la complexité de leur travail, des contradictions qu'ils doivent affronter et des « astuces » qu'ils développent pour parvenir, malgré tout, à faire du bon travail, impose alors de repenser la formation mais aussi l'évaluation dans ses objets comme ses modalités, afin de rendre justice à un professionnalisme avéré et pourtant dénié par l'organisation du travail.

Comme toute organisation du travail, celle-ci porte en elle un souci de gestion des flux et d'efficacité qui s'accommode mal de la complexité.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les enjeux sociotechniques de la conception des référentiels des certifications professionnelles en France. Ensuite, nous expliquerons comment nous tentons de nous référer à la complexité du travail réel pour concevoir ces référentiels avec des groupes de professionnels volontaires. Nous évoquerons des situations précises afin d'illustrer comment cette conception, au plus près du travail, permet d'élaborer

⁴ Mais pas seulement car les évaluateurs ont un usage itératif des référentiels.

⁵ On sait avec Pastré (par exemple Pastré *et al.*, 2009) que l'exactitude formelle d'un simulateur vis-à-vis de la situation réelle est moins importante que l'identification puis la reproduction du « problème » qui se pose dans cette situation réelle et que le professionnel au travail comme l'apprenant en formation doivent résoudre.

⁶ Ce constat est aussi vrai pour les professionnels qui élaborent avec nous les référentiels et les sujets d'épreuves. On peut dire que la production de référentiels, si elle s'appuie sur une véritable analyse des activités professionnelles, produit un effet « dynamogène » pour le métier à travers la création d'occasions de reprises de dialogues professionnels (Balas, 2011).

au sein du référentiel d'évaluation, des situations d'évaluation riches et apprenantes, pour les candidats comme les jurys, directement inspirées de la complexité du vécu des professionnels associés, exprimée au cours des ateliers d'analyse. Ces constats seront discutés pour clôturer ce travail.

2. Construire des certifications professionnelles pertinentes

Comme nous le montrons par ailleurs (Balas, 2011), les référentiels des certifications professionnelles ont différentes fonctions : ils visent à décrire les principales caractéristiques du métier visé par la certification professionnelle, au profit des formateurs comme des candidats, à identifier les compétences requises pour exercer ce métier et enfin à détailler les conditions par lesquelles le dispositif permet de vérifier que le candidat maîtrise les compétences décrites et qui seront attestées par la possession de cette certification professionnelle.

Il existe une quatrième fonction aux référentiels, celle d'outiller les dispositifs de formation conduisant à la maîtrise des compétences susmentionnées. Cependant, nous l'avons dit, le cadre réglementaire français, à la suite de l'Europe⁷, distingue formation et certification et ne conserve que la seconde comme référence unique. La manière dont on forme les personnes n'a alors pas à apparaître dans les référentiels des certifications professionnelles inscrites au sein d'un répertoire national⁸.

Notons qu'avant 2002, cette position était bien différente. En particulier, au sein de la commission technique d'homologation (CTH) où « les débats s'orientent rapidement sur la qualité des formations au point qu'un de ses membres de l'époque qualifiera plus tard la CTH de "seul organe officiel du contrôle qualité en matière de formation continue" [...] Ainsi, la commission a privilégié, lors de l'examen des demandes, des éléments tels que l'accès à la formation, les contenus, la durée, les modalités pédagogiques » (Veneau *et al.*, 2005, p. 2). La formation, en particulier sa durée en référence aux diplômes de l'éducation nationale, était le repère central pour classer les titres par niveaux (de qualification).

Ce repère a donc radicalement changé avec la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, et la place des référentiels de formation reste aujourd'hui la même qu'à cette date, c'est-à-dire « hors-cadre ». La loi du 5 septembre 2018 a cependant tenté d'harmoniser les contenus des certifications professionnelles en prescrivant une structuration de ces dernières en référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation.

Cette harmonisation récente permet aux différents « usagers » de se retrouver dans la « jungle » des référentiels – précédemment, chaque entité utilisait des intitulés propres – mais le fonctionnement global du système reste identique. Sur la base du référentiel d'activités qui décrit le métier, ses conditions d'exercice et les actions des professionnels qui l'exercent, les concepteurs doivent, par déduction, identifier les compétences qui sont requises pour cet

⁷ Voir EQF (*European Qualification Framework*) qui prend pour référence les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) et non le processus formatif (Krichewsky et Frommberger, 2013).

⁸ Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), créé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, regroupe les diplômes délivrés par les ministères, les titres professionnels par différents organismes de formation et les certificats de qualification professionnelle (CQP) délivrés par les branches professionnelles.

exercice puis concevoir, nous l'avons dit, un dispositif qui permet de juger, de manière la plus objective possible, la maîtrise de ces compétences par les candidats.

On comprend donc que, dans ce système, chaque partie est liée aux autres⁹. Par exemple, si les actions décrites dans le référentiel d'activités sont inauthentiques (c'est-à-dire basées sur une vision tronquée du travail) ou obsolètes (car ne prenant pas en compte les évolutions technologiques ou organisationnelles les plus récentes que vivent les professionnels), alors les compétences déduites seront elles-mêmes non pertinentes, et le dispositif d'évaluation ne permettra pas de vérifier que le candidat pourra affronter, dans le futur, les situations caractéristiques du métier. De même, si les compétences identifiées dans le référentiel de compétences sont réduites à des *output*, à des performances liées à une action unique, dans un rapport linéaire (une activité = une compétence), alors le référentiel d'évaluation ne pourra produire que des situations d'évaluation pauvres qui viseront uniquement à vérifier des conformités comportementales et non à se saisir de l'intelligence créative face à l'inédit (ce qui semble pourtant constituer une caractéristique centrale de la compétence – Balas, sous presse).

C'est dans l'optique de construire des certifications professionnelles pertinentes, c'est-à-dire qui signalent la professionnalité de leur détenteur¹⁰, que nous avons choisi et fait valider par les partenaires sociaux de la branche, le principe d'une analyse de l'activité préalable à toute élaboration de référentiel.

Mais, en quoi la prise en compte de la complexité du travail réel, à partir de l'analyse de l'activité de professionnels, permet-elle de concevoir des dispositifs d'évaluation plus professionnalisants, plus proches de la compétence... favorisant ainsi une évaluation certificative potentiellement porteuse d'apprentissages professionnels ?

3. L'instruction au sosie : une méthodologie d'élaboration des référentiels à partir du travail

La branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance regroupe des institutions, nommées « groupes de protection sociale » (GPS), qui ont pour mission de gérer la collecte des cotisations (auprès des entreprises) et le versement des pensions de retraite complémentaire (auprès des bénéficiaires retraités et conjoints). À côté de cette mission de service public déléguée, ces GPS exercent aussi une activité commerciale de type assurantiel en proposant des offres de prévoyance.

Comme pour toute branche professionnelle, le pilotage de la politique est paritaire, en particulier en matière d'emploi et de formation. Dans ce cadre, c'est la commission paritaire nationale emploi formation (CPNEF) qui regroupe des représentants des employeurs et des salariés de la branche qui définit les orientations en matière de formation et de création de certification professionnelle.

⁹ Dans le milieu de la certification qui mobilise beaucoup de métaphores, il est question « d'étages de la fusée » pour imaginer l'interdépendance des parties.

¹⁰ On parle, pour les certifications professionnelles d'une fonction de « signal de qualification » (Charraud, 2011).

En 2019, la CPNEF de la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance a décidé de répondre à un appel d'offres du haut-commissariat aux compétences et a pu bénéficier d'une aide financière pour accélérer sa politique en matière de développement et d'identification des compétences de ses salariés à travers un renforcement de ses instruments de certification professionnelle. Dans le cadre de cet EDEC¹¹, les partenaires sociaux ont donc décidé de créer des certificats de qualification professionnelle (CQP) pour certains métiers jugés prioritaires, mais aussi de produire une cartographie des compétences de l'ensemble des métiers de la branche, à partir d'une identification des activités caractéristiques et des compétences requises pour chacun de ces métiers, dont les synthèses sont présentées sous forme de référentiels. De plus, ces mêmes partenaires siégeant en CPNEF ont validé le principe de mobilisation d'une méthodologie spécifique de conception de ces référentiels en intégrant une phase d'analyse de l'activité de professionnels en exercice dans le cadre d'ateliers d'instruction au sosie.

L'instruction au sosie est une méthode d'analyse de l'activité de travail inventée par un psychologue italien, Ivar Oddone, dans les années 70 avec des ouvriers de l'usine FIAT de Turin. C'est une méthode qui vise à aider les professionnels à redécouvrir la richesse de leur expérience professionnelle individuelle et collective, souvent inconsciente car routinisée, en installant avec un intervenant-chercheur, un dialogue singulier. En effet, il s'agit pour le professionnel, devant ses collègues, d'expliquer à l'intervenant (qui incarne le sosie), ce qu'il devrait précisément faire « s'il voulait le remplacer demain sans que personne ne s'aperçoive de la substitution ».

Le fait de devoir adresser à un autre des consignes pour ce remplacement fictif oblige le professionnel à réfléchir autrement, sous un autre angle, à une activité pourtant habituelle ou quotidienne. Ce mouvement permet une prise de recul, de conscience entendue avec Vygotski comme « un contact social avec soi-même » (1924/2033, p. 91) car le professionnel qui instruit son sosie se parle aussi à lui-même.

Les ateliers d'instruction au sosie se déroulent avec des groupes de 6 à 10 professionnels d'un métier (liquidateurs de retraite, conseillers entreprise...) qui ont été sollicités au sein de leur GPS pour participer à ce travail et sont donc volontaires car intéressés à contribuer à une réflexion collective sur leur métier. Ces séances sont animées par deux intervenants (les auteurs de cet article) et sont distribuées sur quelques mois. Après une première matinée d'explication de la démarche, de présentation des participants et d'échanges généraux sur le métier, les après-midis sont consacrés à la conduite d'entretiens d'instruction au sosie (deux ou trois). Entre deux séances, les entretiens sont retranscrits verbatim puis transmis aux professionnels instructeurs avec la consigne de relire la retranscription et de la commenter (ajouts, corrections, commentaires plus généraux).

La séance suivante démarre par un temps collectif où chacun des entretiens conduits précédemment est débriefé. Ainsi, sur la base de la retranscription et des commentaires du collègue, le groupe et les intervenants reprennent les questions les plus vives, interrogent les affirmations les plus tranchées, poursuivent collectivement une réflexion professionnelle thématifiée.

¹¹ L'engagement de développement de l'emploi et des compétences (EDEC) est un accord annuel ou pluriannuel conclu entre l'État et une ou plusieurs branches professionnelles pour la mise en œuvre d'un plan d'action négocié portant sur le développement des compétences.

A l'issue de ces séances successives, chaque participant a pu instruire son sosie, débriefer son entretien, mais aussi participer activement à une réflexion collective sur l'exercice de son métier, ses principales caractéristiques, son avenir... dans une forme de « professionnalisme délibéré » (Clot et Gollac, 2014).

Le fait que cet entretien d'instruction au sosie se conduise en présence du groupe, que chacun des professionnels instruisse « son » sosie à tour de rôle, que ces entretiens soient enregistrés et retranscrits intégralement, que chacun fasse l'objet d'un débriefing collectif à la séance suivante à partir de la retranscription et des commentaires écrits produits par le professionnel-instructeur, transforme ces ateliers en « dispositifs transitionnels d'apprentissage pour le développement » (Folcher *et al.*, 2022).

Ainsi, chacun, professionnel comme intervenant, accède à une part invisible du travail, à des questions oubliées, à des contradictions gérées... en un mot à la complexité du réel qui constitue un matériau précieux pour produire des référentiels d'activités et de compétences qui traduisent au mieux la réalité vécue par les professionnels en exercice.

Voyons comment ce processus se déroule dans les ateliers et ce qui permet ensuite de rédiger des référentiels plus authentiques.

3.1. La mobilisation de collectifs de professionnels pour rendre visible le travail réel

Les ateliers d'instruction au sosie ont été initiés dans la branche avec les professionnels de la liquidation (Balas *et al.*, 2021), et les projets se sont succédés sans interruption (même pendant la période de confinement) avec d'autres secteurs d'activité. A l'issue de chaque atelier de quatre à six séances (d'une demi-journée à une journée), étalé sur quelques mois, le travail de rédaction des référentiels s'amorçait.

Les différents ateliers conduits ont donc permis la référentialisation des métiers¹² suivants :

- L'atelier avec les « liquidateurs » a réuni six personnes sur quatre séances d'une journée, avec mobilisation d'un groupe de managers la dernière après-midi du quatrième jour, pour présentation et échange sur le travail réalisé. L'ensemble de l'atelier s'est déroulé en présentiel.
- L'atelier avec les « conseillers entreprise » a mobilisé dix professionnels de ce secteur sur cinq séances d'une journée en présentiel.
- L'atelier avec les « conseillers action sociale » a donné lieu à deux sous-groupes, et a réuni vingt-deux personnes (ainsi que cinq managers). Une première séance a eu lieu avec les managers et l'ensemble des salariés par visio-conférence. Ensuite nous avons constitué deux sous-groupes en distinguant les conseillers qui s'adressaient à des bénéficiaires individuels et ceux qui agissaient auprès de collectif (associations, entreprises). Avec le premier groupe de douze personnes, du fait du confinement, nous avons conduit des entretiens individuels inspirés de l'instruction au sosie en visio-conférence et un dernier regroupement collectif, toujours à distance. Avec le

¹² Dans certains cas, le « métier » étant peu défini car en mutation ou en émergence, nous avons alors travaillé par secteur d'activité (par exemple l'action sociale) et les ateliers ont permis de proposer la définition de périmètres de métiers différents, basée sur les activités exercées et non sur une définition préexistante de l'organisation du travail.

second groupe de dix personnes, nous avons conduit cinq séances collectives, bien qu'à distance, que nous avons complétées par deux instructions au sosie en individuel du fait de l'indisponibilité de deux professionnels pour les regroupements collectifs. Enfin, nous avons pu réaliser un regroupement final avec les deux groupes, toujours en distanciel.

- Enfin, l'atelier avec les « conseillers retraite » a mobilisé sept personnes pendant six séances d'une journée ou d'une demi-journée. Ces dernières se déroulaient en distanciel, alors que les regroupements d'une journée se faisaient en présentiel.

Ces ateliers, s'ils favorisent un développement de la réflexion de chacun et une relance des dynamiques dialogiques collectives, permettent aussi aux concepteurs de certification professionnelle, en position de coanimateurs de ces ateliers, de s'imprégner des subtilités du métier, de comprendre son organisation, ses « mots » et ses maux...

A l'issue de ces séquences, nous disposons, en sus, d'une pluralité de traces utiles pour conduire la démarche de rédaction des référentiels d'activités, puis de compétences, puis d'évaluation.

Chacun de nous s'appuie en effet sur ses prises de notes respectives, en particulier des phases de débriefing, enrichies des entretiens conduits en amont et en aval avec des managers encadrant ces professionnels et avec les responsables des process de production du produit retraite¹³. De plus, nous pouvons nous référer aux retranscriptions des différents entretiens d'instruction au sosie, aux sons (que nous pouvons réécouter au besoin), aux commentaires écrits que chaque professionnel propose sur la base de la retranscription de l'instruction de son sosie.

Enfin, les différents temps de réunion, débat sur un thème ou une question, conclusion d'étapes, travail à partir d'une première formalisation de notre part... sont également disponibles sous forme de notes diverses.

Dans ce matériau d'une grande richesse, nous parvenons, souvent *a posteriori*, à identifier des « pépites », des traces de développement de la réflexion individuelle (par exemple par des propos contradictoires dans un entretien ou encore l'utilisation d'un terme anachronique¹⁴) ou encore collective quand se nouent, entre les professionnels, lors de la reprise d'une question soulevée en instruction, des controverses professionnelles entendues comme « une forme d'activité discursive, plus exactement une activité délibérative et réciproque qui déploie des arguments opposés dans le dialogue, ces arguments ayant la particularité d'être puisés dans des thèmes génériques et historiques du métier » (Kostulski, 2011).

¹³ Pour ce qui est de la retraite complémentaire, la direction du produit retraite (DPR) est chargée de concevoir et de piloter la mise en œuvre de process normés de conduite des différentes étapes du traitement des dossiers de retraite et de collecte des cotisations. L'enjeu est bien entendu de garantir la sécurité et l'équité de ces process et les décisions de la DPR ont donc un impact direct sur l'exercice des métiers des personnes en charge de ces missions sur le terrain...

¹⁴ Dans une intervention auprès de masseurs-kinésithérapeutes, lors d'une recherche doctorale, un professionnel utilise le terme de sport pour désigner un geste de soin particulièrement technique qu'il réalise sur un patient dans le coma. L'anachronisme entre la situation du patient, dramatique, et le terme de sport, associé à une dimension ludique, ouvre alors à une réflexion professionnelle pour ce soignant et pour le collectif autour des enjeux de sens et d'efficacité de leur métier (Balas, 2015).

Ces controverses, ces traces de développement individuel mettent en particulier en lumière des dimensions invisibles du travail réel. Comme on le sait, le travail réel des professionnels est en partie « caché », y compris à leurs propres yeux, et ne peut se révéler qu'à partir d'un travail collectif minutieux d'analyse (Champy-Remoussenard, 2014 ; Ciavaldini-Cartaut et Balas, 2021)... et il est absolument indispensable de le visibiliser pour rédiger des référentiels.

A partir de l'ensemble de ces éléments, nous nous attelons d'abord à la rédaction du référentiel d'activités où la question qui nous guide est « que font de manière régulière les professionnels de ce métier ? ». Sur la base d'un ordonnancement de ces activités organisées par fonction (par exemple pour la fonction « accueil », l'activité « S'assure de la bonne compréhension de la demande du client » - extrait du référentiel d'activités du CQP Conseiller entreprise), nous poussons notre réflexion en tentant ensuite d'intégrer, si nécessaire, des activités moins régulières (soit rares mais communes à tous, soit liées à des situations d'emploi particulières). Enfin, nous conduisons un raisonnement proche à visée prospective, c'est-à-dire que, tenant compte du fait qu'un référentiel doit conserver sa validité pendant quelques années, nous cherchons à identifier les activités émergentes à inclure dans le référentiel.

Après validation du référentiel d'activités par des relectures croisées de différents acteurs (professionnels du métier, managers, DPR) nous poursuivons la rédaction par le référentiel de compétences. Ici, il s'agit de se questionner sur « ce qui est nécessaire pour conduire les activités décrites, avec efficacité ? ». Pour l'exemple d'activité évoquée plus haut, on peut citer les compétences « Créer les conditions d'un dialogue constructif » ou encore « Aider la prise de décision du client en matière d'acte de gestion » (extrait du référentiel de compétences du CQP Conseiller entreprise). Les compétences sont, de manière classique, rédigées sous la forme d'un verbe d'action complété d'un sujet et d'éléments de contexte. On notera que l'exercice d'une activité peut nécessiter la mobilisation de plusieurs compétences ce qui est également vrai à l'inverse (Balas, 2019).

Ce deuxième référentiel fait aussi l'objet d'une validation du même type que le référentiel d'activités. Sur la base de ces deux éléments stabilisés¹⁵, nous produisons alors le référentiel d'évaluation qui se subdivise en deux :

- D'abord une définition des épreuves d'évaluation dont le cœur¹⁶ est la définition des « situations d'évaluation » dont nous avons évoqué plus haut l'importance ;
- Ensuite la définition des critères et indicateurs qui permettront d'objectiver les jugements de valeur portés sur les productions des candidats.

¹⁵ Mais pas figés totalement, car la démarche demeure itérative. Parfois, la rédaction du référentiel d'évaluation nous conduit à retoucher un intitulé de compétence, voire d'activité.

¹⁶ Les épreuves sont aussi définies par des modalités (écrit, oral, mise en situation...), des durées, des éléments de contexte qui sont en pratique très importants, mais constituent plutôt des réponses relevant de techniques pédagogiques. La définition des situations d'évaluation est, elle, en lien avec une bonne compréhension des caractéristiques de l'exercice du métier concerné...

3.2. Des situations d'évaluation ancrées dans des situations professionnelles réelles

Prenons l'exemple de la compétence précédemment présentée (Créer les conditions d'un dialogue constructif), évaluée à travers l'épreuve suivante :

Description de l'épreuve :

L'épreuve 2 se déroule sous la forme d'un entretien avec un comité technique d'évaluation (CTE), sur la base d'un dossier professionnel. Le (la) candidat(e) doit rédiger un dossier professionnel qu'il (elle) adresse au centre de formation, par courriel trois semaines avant la date de l'épreuve.

Dans ce dossier, le (la) candidat(e) décrit deux situations professionnelles vécues de traitement de cas de clients. Sa narration l'amène à détailler tout à la fois les dimensions relationnelles de l'activité et ses dimensions techniques.

Tableau 1 : Extrait du référentiel d'évaluation du CQP Conseiller entreprise

Compétence évaluée	Critères d'évaluation	Indicateurs d'évaluation
Créer les conditions d'un dialogue constructif	Pertinence de la posture d'accueil adoptée (attitudes corporelles, échanges verbaux)	La posture d'écoute adoptée est explicitée La posture d'écoute adoptée est justifiée

Cette situation d'évaluation illustre comment l'accès à la complexité du travail des conseillers entreprise, à travers l'analyse de l'activité de quelques professionnels, permet alors de rédiger un référentiel d'activités et un référentiel de compétences qui aboutissent à définir des épreuves d'évaluation très proches des situations professionnelles réelles. Le choix, par exemple, de mêler des dimensions relationnelles et des dimensions techniques (ici liées à la maîtrise de la réglementation de la retraite) dans une même épreuve, à travers un entretien oral à partir de situations de travail narrées dans un dossier, nous semble de ce point de vue, exemplaire.

En effet, il est aujourd'hui assez fréquent dans les référentiels de certifications professionnelles de distinguer des compétences « métier » ou « technique » qui décrivent des savoir-faire, des gestes, la mobilisation d'outils spécifiques, des compétences « douces », « *soft skills* », « comportementales » ou encore « relationnelles » qui semblent, par un souci d'affirmation de leur caractère transversal, n'être rattachées à aucune dimension technique. On peut parler de compétences « en apesanteur », « déracinées » des situations de travail où elles sont mobilisées. Pourtant, pour un conseiller entreprise, conduire un entretien avec un chef d'entreprise qui souhaite comprendre pourquoi il est mis en demeure de payer des cotisations qu'il croyait avoir réglées, nécessite en effet d'être capable de créer les conditions d'un dialogue constructif, mais ces conditions sont aussi liées à sa capacité à répondre de manière juste et précise aux questions de ce chef d'entreprise, en terme de réglementation, comme de codification de la base de déclaration sociale dématérialisée.

L'épreuve, basée sur un entretien à partir d'un dossier professionnel, permet au candidat de faire la preuve de sa capacité à faire face à la complexité de ce type de dialogue et non à

adopter des comportements artificiels pour s'ajuster à des exigences d'évaluation qui proposent une vision « morcelée » de l'activité professionnelle.

3.3. L'enjeu d'évaluer la capacité d'un professionnel à affronter des dilemmes

Avec les professionnels de l'action sociale nous avons conduit une action particulière à plus d'un titre. D'abord, cette action a été menée alors même que la crise sanitaire s'installait et nous avons dû adapter notre dispositif pour le rendre compatible avec le distanciel. De plus, ce secteur de l'action sociale était en pleine transformation organisationnelle mais aussi politique. Ainsi, les différents métiers, nous l'avons dit, étaient peu définis, et notre atelier d'instruction au sosie, avant même de s'orienter vers la conception des référentiels devait, dans un premier temps, identifier les différents métiers à partir de la délimitation de leurs frontières en termes d'activités exercées et non de savoirs détenus ou encore de positionnement d'emploi. En effet, tous les métiers de l'action sociale requièrent, pour leur exercice, de disposer d'une bonne connaissance réglementaire, d'une maîtrise des dispositifs de l'action sociale portée par les GPS... mais, l'exercice de ce métier ne se traduit pas par les mêmes actions, dans les mêmes contextes...

Ainsi, le premier rendez-vous avec l'ensemble des professionnels volontaires, un long travail documentaire, des entretiens avec les responsables de ce secteur ont permis de saisir quelques mouvements transformatifs profonds et ainsi d'identifier des métiers émergents.

La principale transformation, que les professionnels nomment un « changement de philosophie », est le fait que l'action sociale, à l'origine conçue pour venir en aide aux individus adhérents vulnérables, est aujourd'hui de plus en plus orientée vers la mise en place de dispositifs qui s'adressent à des collectifs, par exemple au sein d'associations ou, dans le cas qui va illustrer ce travail, à des entreprises qui auront un pouvoir de démultiplication de l'impact de cette aide sociale. Ainsi, à côté des « Délégué(es) à l'accompagnement social individuel » en charge de l'accompagnement individuel « historique » des personnes vulnérables et des « Gestionnaires de demandes financières individuelles ou subventions » qui administrent les dispositifs d'aides, apparaissent deux nouveaux métiers. Le premier, celui de « Conseiller Promotion des offres de service » vise à concevoir et/ou à promouvoir des dispositifs d'action sociale auprès des entreprises et associations sous forme d'offres de service (par exemple animation d'une réunion d'information auprès des salariés de l'entreprise sur les aidants familiaux). Le second, celui de « Conseiller Développement et innovation sociale », encore plus récent, est chargé d'identifier puis de soutenir des initiatives (par exemple des inventions dans le domaine sanitaire) afin de favoriser leur aboutissement. Ces professionnels conseillent des dirigeants de *start-up* pour structurer leur modèle de production et ainsi permettre la mise sur le marché de produits utiles pour les adhérents de leur GPS...

L'exemple choisi pour illustrer le lien que nous faisons entre analyse du travail et conception d'une évaluation « apprenante » concerne le métier de « Conseiller Promotion des offres de service ». L'extrait de référentiel ci-dessous, présente quelques-unes des activités et des compétences qui permettent à ces professionnels d'assumer la fonction de « Promotion et déploiement des offres de service auprès des entreprises adhérentes ».

Tableau 2 : Extrait du référentiel du métier de Conseiller Promotion des offres de service

Fonction	Activités	Compétences
Promotion et déploiement des offres de service auprès des entreprises adhérentes	<p>Recueille des informations complémentaires lors de la prise de contact initial permettant le développement d'une argumentation ajustée aux particularités de l'entreprise</p> <p>Met en œuvre des conditions d'établissement d'un climat de confiance avec son interlocuteur</p> <p>Saisit les enjeux de son interlocuteur</p> <p>Développe une argumentation auprès des interlocuteurs de l'entreprise</p>	<p>Adapter ses stratégies de négociation et ses techniques d'influence aux réactions de l'interlocuteur de l'entreprise, afin de le convaincre de l'intérêt des offres proposées</p> <p>Identifier les besoins de l'interlocuteur à partir des informations socio-économiques et démographiques recueillies dans le cadre d'entretiens individuels, en face-à-face ou à distance, afin de déterminer l'offre d'intervention la plus adaptée à proposer</p> <p>Coconstruire avec l'interlocuteur de l'entreprise un projet d'intervention, en instaurant une relation partenariale, afin d'assurer la pérennité et la réussite de l'action</p>

Il s'agit ici d'une traduction des propos d'un professionnel de l'atelier qui, lors de son instruction, avait choisi de « se faire remplacer » lors d'un rendez-vous avec un dirigeant d'entreprise. Lors de cet entretien, B. explique que la démarche consiste à promouvoir un service gratuit auprès d'un client, qui est un cotisant, de le convaincre avec des arguments de type « commercial » de la pertinence d'accueillir, au sein de son entreprise, une action de sensibilisation des salariés qui sont des adhérents, concernant les aides possibles pour les proches aidants (Balas, 2021b).

Cette situation complexe vécue par B. et partagée par le groupe, conduit le professionnel à affronter des contradictions multiples (par exemple « vendre un produit gratuit ») et on peut dire que la capacité à affronter ces dilemmes signe la professionnalité (Balas, 2011) de ce conseiller « promotion des offres de service ».

Dès lors, comment rendre compte, et vérifier la maîtrise de cette capacité à gérer cette situation contradictoire ?

Là aussi, l'épreuve envisagée (en cours de validation dans la branche) repose sur un entretien oral avec la commission d'évaluation sur la base d'un dossier professionnel retraçant une situation de démarchage où il est demandé au candidat de raconter l'échange avec l'interlocuteur (responsable d'association ou d'entreprise, institution...) mais aussi d'analyser la démarche argumentative qu'il produit (pourquoi, avec quel objectif, en s'appuyant sur quels indices...).

Tableau 3 : Extrait du référentiel du métier de Conseiller Promotion des offres de service

Compétence évaluée	Critères d'évaluation	Indicateurs d'évaluation
Adapter ses stratégies de négociation et ses techniques d'influence aux réactions de l'interlocuteur de l'entreprise, afin de le convaincre de l'intérêt des offres proposées	Pertinence des ajustements de réponse aux réactions des clients Adéquation des offres aux besoins identifiés	- Les réactions comportementales de l'interlocuteur sont perçues et explicitées - Les réactions du conseiller sont justifiées, leurs pertinences explicitées - Les offres de service font écho aux propos de l'interlocuteur (thème, mots employés) - L'interlocuteur manifeste un intérêt à ce qui lui est proposé

Ce deuxième exemple issu du travail conduit avec les professionnels de l'action sociale montre que l'exercice d'un métier est rarement simple et sans contradiction. Pour agir de manière efficiente, ces professionnels doivent accepter une « conversion identitaire » (Darmon, 2011) en naviguant entre logique de service d'action sociale et démarche commerciale. L'épreuve vise, non seulement à juger de la capacité des candidats à faire face à ce type de situation courante dans le métier, mais aussi à se saisir de la « logique » de la situation qui tient d'un équilibre subtil entre démarche servicielle et approche commerciale.

3.4. La persistance du besoin de relation dans des process de plus en plus normés

Notre troisième illustration concerne les « conseillers relation-client » (précédemment désignés comme « conseillers retraite »).

Il s'agit, dans le monde de la retraite et de la prévoyance, de concilier une digitalisation générale des process, des outils et des services offerts aux clients et une volonté affirmée de conserver la plus-value des rapports humains, et ainsi d'investir massivement dans ce qui est désigné, ici comme ailleurs, par l'expression de « relation-client » (Balas et Touzet, sous presse).

Les politiques de réorganisation des GPS sont orientées « client », les différents professionnels doivent « penser » relation-client... en résumé, on peut faire l'hypothèse d'une symétrie entre une adoption massive de technologie qui déshumanise le rapport entre les GPS et les clients (puisque ces derniers, par exemple, déposent eux-mêmes leur dossier de retraite scanné sur une plateforme) et une volonté d'offrir et de valoriser des démarches de mise en contact « non-virtuel », avec ces mêmes clients.

L'atelier conduit avec des professionnels, travaillant, soit dans des agences retraites (lieu destiné à accueillir des futurs retraités par téléphone ou en face-à-face) soit dans des centres de relation-client (des plateformes téléphoniques), a permis de dégager plusieurs constats.

Malgré la diversité des situations d'emploi, ces professionnels semblent tous désireux de répondre au mieux aux clients, de les informer, de les orienter, les rassurer... On peut dire qu'ils partagent ce sens du métier. Pour autant, les entretiens et les débats conduits pendant les ateliers ont permis d'identifier de nombreuses contradictions consubstantielles à l'organisation du travail et que ces professionnels doivent affronter, à leur risque et péril.

Alors même que les clients concernés sont particulièrement vulnérables, ceux qui sont plus armés, ayant pu se « débrouiller » seuls avec les interfaces numériques, les contraintes organisationnelles, en particulier temporelles, font des activités des conseillers des missions impossibles. Quand on évoque la « relation client¹⁷ », doit-on entendre une action qui vise à recevoir des demandes spécifiques d'une personne, qui plus est vulnérable et tenter, par des explications et un dialogue, d'identifier un réel besoin, puis d'y répondre, ou une action de production de réponses standardisées, guidées par une logique algorithmique, qu'un *Tchatbot* serait apte à réaliser ?

La réalité des situations d'exercice du métier, actuellement, est que l'arbitrage entre ces deux orientations inconciliables est à la charge du collaborateur¹⁸. Cet arbitrage est donc une réalité essentielle et il serait parfaitement artificiel de ne pas tenir compte de cette réalité pour évaluer les candidats.

C'est pourquoi, la conception des épreuves d'évaluation doit intégrer cette double orientation, en partie contradictoire, de « rentrer en relation » avec un client et de conduire ce dialogue dans un temps très contraint, avec des mots autorisés et d'autres interdits par l'entreprise¹⁹.

Parmi les compétences identifiées pour l'exercice de ce métier, trois sont mobilisées dans une même situation de dialogue avec un client (extrait du référentiel de conseiller relation-client) :

- « Conduire des entretiens d'explication afin de clarifier la demande du client et de favoriser l'émergence de ses besoins réels » ;
- « Apporter des réponses fiables et compréhensibles aux questions du client, afin de l'aider à la constitution de son dossier en s'assurant de l'appropriation par celui-ci des informations transmises » ;
- « Produire une synthèse exhaustive des échanges avec un client pour assurer la traçabilité de son dossier dans un temps limité et avec les espaces contraints de la plateforme numérique ».

L'épreuve proposée consiste en une mise en situation d'appel téléphonique entrant avec un client pendant trois minutes, puis la rédaction d'une fiche de synthèse de suivi du dossier de ce client. La durée de cette rédaction est aussi limitée à une minute (comme en situation

¹⁷ On peut noter et s'interroger sur le fait que la formule n'est pas « relation au client ».

¹⁸ On pourrait même parler de double charge car, d'une part le professionnel, pour bien faire son travail, doit souvent prendre sur lui de transgresser les règles prescrites mais aussi, car l'assimilation de son travail à celui d'un robot conversationnel fait peser sur lui un sentiment de dérèglement, tant il est logique, au plan anthropologique, que les outils numériques se mettent au service de l'homme et tentent de l'imiter et non l'inverse... (Casilli, 2019).

¹⁹ Par exemple, il est interdit à ces conseillers de dire qu'ils ignorent le délai de traitement d'un dossier mais doivent dire « le dossier sera traité dans les meilleurs délais » ce qui, quand le client insiste, devient intenable.

réelle), réalisée sur l'outil en situation de travail habituel afin de respecter les limitations du nombre de caractères de la synthèse écrite.

Dans cette épreuve, l'impossibilité de reproduire la situation d'entretien téléphonique dans toute sa véracité (c'est un membre du jury qui simule le client) fait que seule la troisième compétence, celle relevant de la production de synthèse, peut être réellement évaluée... C'est pourquoi nous avons proposé d'ajouter à cette épreuve un entretien avec une commission technique d'évaluation, d'une durée de 15 minutes, sur la base d'un écrit professionnel du candidat relatant trois situations d'entretien avec différents clients, particulièrement riches (en termes de singularité, de difficulté...) et leur analyse *a posteriori*. L'entretien avec le jury consiste alors à dévoiler la qualité et la justesse des réponses fournies au client, mais aussi les stratégies d'écoute adoptées par le candidat.

Ainsi complétée, cette épreuve permet d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences ciblées, mais aussi de favoriser une réflexivité dont on connaît la vertu apprenante.

4. Discussion

Si ces trois exemples, issus de trois chantiers de référentialisation (Figari et Tourmen, 2006) concernant des métiers de la retraite complémentaire, illustrent le lien que nous pouvons faire entre analyse de l'activité et richesse des dispositifs et modalités d'évaluation, il n'en reste pas moins, que cette démarche est complexe et mérite discussion. En effet, dans la mise en œuvre réelle, au cours de sessions successives d'évaluation certificative, nous avons pu observer la fragilité des dispositifs. Si, dans la rédaction des référentiels d'évaluation, nous avons tenté de proposer des situations d'évaluation les plus fidèles vis-à-vis des situations professionnelles vécues, sur le plan des problèmes posés (Fabre, 2005), des glissements progressifs, liés aux enjeux organisationnels des épreuves, ont conduit parfois à dénaturer ces situations.

Par exemple, dans le cadre du CQP Conseiller entreprise, une épreuve consiste en une mise en situation d'entretien avec un client puis la production d'un message écrit (courriel) destiné à ce même client et qui vise à synthétiser les échanges téléphoniques, pour confirmer les préconisations des solutions au problème du client formulées au cours de l'entretien. Initialement l'épreuve consistait en la remise d'un dossier professionnel complété par la production des mails adressés au client. Pour des raisons organisationnelles, cette épreuve a été modifiée : au lieu de s'appuyer sur une situation réelle retranscrite dans un dossier professionnel, la situation d'évaluation s'est transformée en un entretien téléphonique reconstitué avec un membre du jury, jouant le rôle du client, pour une durée de 15 minutes, suivi d'un temps de rédaction de mail de 20 minutes.

Au-delà de la théâtralité des échanges qui pose la question de l'artificialité ressentie par les candidats, on peut aussi observer que les modifications temporelles transforment en fait le problème à affronter et font vivre au candidat une situation en écart à la réalité... où il faut faire vite et bien. Alors que l'essentiel de l'action professionnelle en situation réelle est de se montrer pédagogue avec le client, pour l'éclairer sur la situation, comprendre ses difficultés et le guider vers sa résolution et dans l'écrit qu'il lui adresse de réexpliquer et ancrer ce qui a été évoqué à l'oral, les jurys évaluent, dans cette situation transformée, la qualité d'une synthèse produite par le candidat dans un temps arbitrairement défini, supposé ajusté à la situation simulée, alors même que dans le contexte professionnel, le salarié, en fonction de

la complexité de la situation, dispose d'une totale liberté qu'il s'agisse de la durée de l'entretien téléphonique avec le client ou du temps nécessaire à la rédaction du mail.

Par de simples « ajustements » organisationnels, la situation d'évaluation ne permet plus d'évaluer les mêmes compétences.

Si cette question de mise en œuvre est importante, une autre limite à notre démarche concerne notre méthodologie de déduction des compétences à partir du référentiel d'activités. Cette phase reste complexe, sans véritable cadrage qui garantirait une exhaustivité des compétences mobilisées et reste difficilement explicitable. France Compétences, l'instance créée par la loi de 2018 et qui chapeaute aujourd'hui l'ensemble du champ de la formation et de la certification professionnelle n'apporte aucun éclairage sur les mécanismes à l'œuvre lors de cette phase. Dans un *Vademecum* récemment publié (juillet 2022²⁰) est seulement indiqué : « Dès lors, le référentiel de compétences, dans la mesure où il répertorie l'ensemble des compétences et des connaissances qui découlent de l'analyse des situations de travail (et des activités exercées, métiers ou emplois visés) et en précise les niveaux de maîtrise, doit être directement lié au référentiel d'activités » (p. 28).

Les verbes choisis, « découler » et « lier », sont bien peu explicites pour guider les rédacteurs de référentiels...

Enfin, si nous avons pu illustrer en quoi les démarches d'analyse de l'activité permettent de construire des situations d'évaluation porteuses de la complexité du réel, une véritable étude devrait être menée afin de mesurer la réalité des effets formatifs de ces situations d'évaluation. L'observation de sessions de jury, dans le cadre de la formation des évaluateurs, les divers échanges et retours d'expérience des candidats diplômés... confirment ce caractère apprenant de situations évaluatives « fidèles » au réel. Mais ce mécanisme importants devra être documenté à l'avenir.

On pourrait aussi envisager de conduire une étude auprès des professionnels associés aux démarches de conception des référentiels afin d'évaluer l'effet professionnalisant d'une telle participation.

5. Conclusion

Le point de départ de notre interrogation commune, liée à une longue pratique de conduite de chantiers de conception de certifications professionnelles sur la base de démarches d'analyse de l'activité, était de constater une véritable difficulté à expliquer l'efficacité de nos démarches. Si nous avons pu observer que les certifications professionnelles produites à partir d'une analyse poussée des activités professionnelles d'opérateurs, étaient plus authentiques, plus riches et favorisaient la professionnalisation des candidats, cet article a été l'occasion de nous interroger plus spécifiquement sur le lien entre démarche d'analyse de l'activité et dispositif d'évaluation.

A partir de plusieurs exemples, nous avons tenté de montrer que plus la complexité du travail est prise en compte dans la rédaction des référentiels et plus les modalités d'évaluation

²⁰ *Vademecum*, le répertoire national des certifications professionnelles (France compétence, V1.1, janvier 2023).

certificative sont ajustées à l'enjeu d'identifier et d'attester la maîtrise de compétences professionnelles. On peut aussi remarquer que, dans ce cas, les situations évaluatives, inspirées du réel, ont aussi un effet apprenant pour les candidats comme pour les membres de jury.

Dans le champ de la retraite complémentaire, les épreuves pour évaluer la compétence se traduisent de plus en plus souvent par des récits d'expérience, justifiés par des preuves professionnelles à fournir (mails, courriers, documents) et par une volonté d'authenticité. Le réel est si complexe qu'aucune épreuve si ce n'est la situation professionnelle réelle ne peut le restituer. Ce travail mène à la création de dispositifs de certifications qui se rapprochent de la VAE, complétés par une mise en situation (qui existe d'ailleurs parfois dans les modalités de VAE²¹). Mais, cette évaluation en situation professionnelle réelle, voire sur le poste de travail, n'exonère pas le certificateur d'analyser finement l'activité que conduisent les professionnels dans cette situation. Il ne suffit pas de « plonger » un candidat dans le réel pour évaluer de manière efficiente ses compétences. Encore faut-il disposer d'une vision claire des exigences réelles de cette situation, pour ceux qui la vivent.

²¹ Pour certains diplômes de la jeunesse et des sports, mais aussi à l'AFPA pour des titres du ministère du travail.

6. Bibliographie

- Balas, S. (2011). 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. (2015). Un modèle pour le développement du geste ? Intervention clinique et développement du geste chez les masseurs-kinésithérapeutes. *Recherches & Educations*, 13, 155-168.
- Balas, S. (2019). La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages. *Éducation permanente, Hors-série*, 45-53.
- Balas, S. (2021a). De la formation des individus à la certification des compétences. Transformation ou renoncement ? *TransFormations*, 21, 18-30.
- Balas, S. (2021b, 22-25 septembre). (R)évolution ou développement ? Dans J.-F. Métral et P. Olry (resp.), *Pédagogies et didactiques du travail dans un monde professionnel en (r)évolution* [symposium]. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris.
- Balas, S. (sous presse). Conditions d'une contribution au développement d'une ingénierie didactique clinique de l'activité. *Phronesis*.
- Balas, S. (Sous presse). Quand la formation professionnelle déqualifie. Prendre en compte la complexité du travail pour retisser des liens entre formation et qualification. De Boeck.
- Balas, S. et Touzet, V. (2019, 3-5 juillet). *Tentative de construction d'une culture certification dans la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance* [communication orale]. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Bordeaux, France.
- Balas, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Métral, J.-F. (2021). Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) dans le domaine de la protection sociale. *Éducation et Socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17204>
- Balas, S. et Touzet, V. (sous presse). L'humain, un robot comme les autres ? Enjeux de formation et de certification des professionnels de la « relation-client ». *TransFormations*, 13.
- Casilli, A.A. (2019). *En attendant les robots. Enquête sur le travail du clic*. Seuil
- Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès éditions.
- Charraud, A.-M. (2011). Le rôle de la certification dans les processus de professionnalisation, dans *Éducation permanente*, 188, 11-23.
- Ciavaldini-Cartaut, S. et Balas, S. (2021). Entre invisibilisation et visibilisation du travail : une contribution de la didactique professionnelle à la reconnaissance des compétences professionnelles des femmes de chambre. *Travail et apprentissage*, 22, 72-96.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie*. La découverte.
- Clot, Y. et Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il redevenir supportable ?* Armand Colin.
- Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles. Dans C. Burton-Jeangros et C. Maeder, (dir.), *Identité et transformation des modes de vie*, (p. 64-84), Seismo.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 53-67.
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.

- Folcher, V., Dalmasso, C. et Balas, S. (2022, 6-8 juillet). *Le travail devenu vulnérable, outiller les organisations pour travailler autrement demain* [communication orale]. 56ème congrès de la SELF, Vulnérabilité et risques émergents : penser et agir ensemble pour transformer durablement, Genève, Suisse.
- Jonnaert, P., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique de développement de programmes éducatifs*. De Boeck supérieur.
- Kostulski, K. (2011). La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. Dans Y. Clot (dir). *Vygotski maintenant* (p. 237-255). La Dispute.
- Krichewsky, L. et Frommberger, D. (2013). Convergence ou divergence ? Analyse comparée du rôle des « résultats d'apprentissage » dans les curriculums de l'enseignement professionnel de base de neuf pays européens. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n°4*, 17-32.
- Maillard, F. (DIR.) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Presses Universitaires de Rennes.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle. Dans P. Mayen et A. Lainé (dir.), *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75), Éditions Raison et Passions.
- Oddone, I., Ré, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.
- Pastré, P., Parage, P., Richard J.-F., Labat, J.-M., et Fattersack, M. (2009). La résolution de problèmes professionnels sur simulateur. *Activités*, 6(1), 3-28, <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences, Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). De Boeck Université.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 29-45.
- Veneau, P., Maillard, D. et Sulzer, E. (2005). 30 ans d'homologation des titres. Un mode de certification à l'image des diplômes, *Bref*, 218, avril 2005, Céreq.
- Vygotski, L. (2003), *Conscience, inconscience, émotions* (traduit par F. Sève et G. Fernandez). La Dispute (ouvrages originaux publiés entre 1925 et 1932).