

Autour des mots de la formation

« Référentiel »

> **Françoise CROS**

CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), CRF (Centre de recherche sur la formation)

> **Claude RAISKY**

Agrosup Dijon, Institut national supérieur des sciences agronomiques de l'alimentation et de l'environnement

Cet article est en libre accès sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>>.

Si elle est ancienne¹, la notion de référentiel a pris de l'importance ces trente dernières années, essentiellement dans le domaine de l'éducation et de la formation. Et comme pour une grande partie des notions « fétiches » de l'éducation, elle s'origine dans d'autres champs sémantiques.

C'est ainsi que lorsqu'une notion pénètre le monde de la formation, son sens se trouve quelque peu transformé par un processus implicite de suggestions venues de l'origine du mot, des attentes du milieu éducatif, de ses usages antérieurs et des tendances sociopolitiques du moment. Le mot référentiel fait partie de cette catégorie d'emprunts dans un jeu subtil et jamais épuisé de sens, à travers des usages divers dont nous allons analyser la signification.

Un mot révélateur de ce qu'il cache

Chauvière précise que ce terme appartient à une famille de mots émanant autant du langage administratif que de l'action : référé, référence, référencer, référencement, référencialisation, référendaire, référendum, référent, référer, se référer, etc., « dont le point commun est de rapporter une chose à autre chose, avec une certaine force conférée à l'acte » (2006, p. 21). Le sens du mot dans cet univers tend à révéler une inflation normative : d'un côté, la complexité de la vie et, de l'autre, des repères bien identifiés.

1 Cette notion trouve sa source dans le latin *referre*, littéralement rapporter, voire attribuer.

Mais ce terme, avant d'être transféré à l'éducation et à la formation, existait dans de nombreux domaines comme la physique, la linguistique, la psychologie ou l'informatique.

En physique, et plus particulièrement en mécanique, le référentiel est la référence que l'on utilise pour décrire un mouvement. Il est constitué d'un repère d'espace (désignant l'ensemble des points qui semblent immobiles à l'observateur et qui forment un solide) et d'une base de temps (formée d'une origine des temps et d'une horloge).

En informatique, c'est un ensemble de bases de données contenant les « références » d'un système d'information.

En sciences du langage, le référentiel est « ce qui est censé se rapporter au monde réel (objectif) par opposition aux sentiments (subjectifs) des locuteurs » (Ardoino, 1994, p. 16). Le référentiel est relatif à la référence, c'est-à-dire à la fonction d'un signe linguistique en tant qu'il désigne une chose.

En sémiotique (Hamon, 1977, p. 121), il existe trois grands types de signes : les référentiels qui « renvoient à une réalité du monde extérieur ou à un concept. Ils font tous référence à un savoir institutionnalisé ou à un objet concret appris » ; les déictiques ou les embrayeurs, c'est-à-dire les traces de la présence de l'auteur, du lecteur ou de leurs porte-paroles (énoncé/énonciation) ; les anaphoriques qui participent des isotopies discursives. À partir de ces trois grands types de signes, Hamon (1977) reconnaît l'existence de trois catégories de personnages : une catégorie de « personnages-référentiels », une catégorie de « personnages-embrayeurs » et une catégorie de « personnages-anaphores ». Le « personnage-référentiel » est celui qui contient les personnages historiques, mythologiques ou sociaux.

En psychologie du développement, le référentiel est « un système composé d'un ou plusieurs référents et d'une capacité de mise en relations permettant de situer un être ou un objet dans l'espace, éventuellement, plus abstraitement, dans le cadre d'une étendue. Par exemple, le référentiel spatial est l'ensemble des activités formant système par lesquelles l'enfant localise les objets les uns par rapport aux autres, ainsi que par rapport à lui-même » (Ardoino, 1994, p. 17).

En évaluation des systèmes sociaux en général, le référentiel est « un système de références constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés... C'est un ensemble de normes de l'évaluateur » (Nunziati, 1987, p. 53).

Sans oublier « l'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives » prônée par Ardoino (1993) qui souligne une approche de la recherche en éducation comme se « fondant, s'authentifant et s'assurant dans un cadre, impliquant une caution d'autorité dans plusieurs disciplines ou approches constituées » (Ardoino, 1994, p. 13).

Un sens commun semble se dégager de ces définitions émanant de champs disciplinaires et sociaux différents : le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences : « C'est un processus normatif qui permet de différencier » (Foucault, 1969, p. 65).

Il n'a nullement la prétention de correspondre à du réel ou une réalité. Il produit des savoirs par les comparaisons que l'on peut faire. « Il permet de repérer la position d'un objet par rapport à un ensemble d'autres objets qui jouent le rôle de système de référence » (Figari, 1994, p. 45). C'est un ensemble rationalisé des données dont se sert une application. Autrement dit, le référentiel sert de repère pour un groupe social susceptible par la suite de prendre des décisions et de faire des choix par rapport à cette mesure acceptée communément.

Le référentiel dans les domaines de l'emploi, de l'éducation et de la formation

L'éducation et la formation, comme nous le soulignons au début de cet article, ont emprunté le terme « référentiel » ou, plus exactement, assimilé le mot dans leurs paradigmes. L'arrivée du mot référentiel a alors permis de formaliser, selon des orientations normatives, des activités de formation et de leur apporter signification et orientation pour l'action.

Comment construire du sens collectif s'il n'existe pas des repères communs ? Comment comprendre une situation de formation si on ne peut pas renvoyer à un système normatif décrivant conceptuellement un cheminement, comme le définit la psychologie du développement ?

Mais à vouloir procéder à un travail de compréhension conceptuelle des phénomènes de formation et d'éducation, les sciences de l'éducation prennent des risques et se trouvent parfois injustement clouées au pilori. Se souvient-on encore du ministre de l'Éducation, Claude Allègre, épinglant le « référentiel bondissant », synonyme du ballon et stigmatisant « l'inférieur jargon du monde éducatif » (Le Monde, 31 mars 2008) et Xavier Darcos, son successeur, d'ajouter le 20 février 2010, à l'occasion de la présentation des nouveaux programmes de l'école primaire : « Il suffit de rappeler que, dans certaines écoles, on a pu décréter qu'un ballon de football était un référentiel bondissant et un ballon de rugby un référentiel bondissant aléatoire, pour mesurer l'étendue des dégâts ». Même si tout cela est une blague comme l'affirme Luc Cédelle, journaliste au Monde.

L'éducation et la formation ont, comme tout domaine correspondant à la fois, à des champs de recherches et à des champs de pratiques, besoin d'affermir leur

vocabulaire et, surtout, de l'adapter à leur monde, tout en gardant le noyau central du sens de cette notion à travers différents domaines.

Le décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives dont la version a été consolidée le 24 mai 2006, invite à considérer « le principe organisateur des formations construites par référentialisation qui peut s'énoncer ainsi : les formations doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées ».

Et c'est bien à partir de cet instant que se sont construites des fiches de métier, décrivant au plus près les actions professionnelles nécessaires pour un métier, en les classant et les hiérarchisant. « Le référentiel des emplois recense et décrit, par famille professionnelle, chacun des métiers. Il se situe dans le prolongement des actions déjà engagées (établissement des fiches de postes) » (BNF, novembre 2006).

Autrement dit, face à deux mouvements conjoints, celui de la multiplication et de la mobilité des descriptifs de métiers anciens et nouveaux, et celui du principe de formation tout au long de la vie et de validation des activités des personnes (loi de modernisation sociale de 2002), une nomenclature des métiers est devenue indispensable. Sa création est essentielle, non pas en termes narratifs et descriptifs, mais en termes normatifs, c'est-à-dire, ce qu'il est souhaitable de faire dans tel type de poste, reposant sur la distinction entre le prescrit² et le réel. La validation des acquis d'expérience (VAE) et la validation des acquis professionnels (VAP) requièrent une clarification non seulement des activités mais des compétences nécessaires pour exercer dans l'activité désignée). Le processus européen de Bologne et la mondialisation de la formation ont provoqué l'obligation de dresser une organisation des compétences requises dans les différentes branches de métiers.

Il ne faut pas pour autant minorer les effets d'une telle rationalisation des activités humaines et « la surnormalité ambiante dont le référentiel n'est qu'un symptôme, fait écran au renouvellement de l'approche qualitative et dialectique des enjeux de la relation sociale » (Chauvière, 2006, p. 22)

La notion de référentiel vient ainsi couvrir urgemment et de manière ambiguë cette nouvelle donne sociale, économique et politique dans les mondes de l'emploi, de l'éducation et de la formation.

Référentiels au service de divers niveaux de la chaîne articulant la formation et les emplois

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, sont apparus plusieurs référentiels qui s'emboîtent et/ou se complètent.

2 « Le travail prescrit s'efforce de normaliser la définition même des situations par des procédures d'identification et de description » (Perrenoud, 2001).

Tout d'abord, il y a le référentiel professionnel, c'est-à-dire « le document qui décrit la profession ou le secteur professionnel visé par le diplôme ». Puis le référentiel de formation, c'est-à-dire « le document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et qui donnent un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre » et le référentiel d'évaluation, c'est-à-dire « le dispositif permettant de délivrer le diplôme avec ses types de contrôles et ses modalités ». Enfin, le référentiel de diplôme « qui désigne l'ensemble de ces documents ». (Raisky, 2005, p. 3).

La logique prônée par le décret de 1972, invite à modifier les curricula des formations professionnelles en les articulant de façon étroite avec les activités professionnelles que seront conduits à pratiquer les formés. Autrement dit, ce n'est pas la formation (qualifiée de « scolaire ») qui est en amont mais bien la profession ou, du moins, un ensemble de professions proches. En d'autres termes, raisonnablement (mais qui a son revers dans la mesure où les professions sont sans cesse modifiées et de nouveaux métiers émergent) pour former quelqu'un à quelque chose, encore vaut-il mieux savoir à quoi et définir précisément ce dernier : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation.[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle » (Perrenoud, 2001, p. 1).

Cette logique s'est substituée, non, comme le dit le décret de 1972, à une logique scolaire de formation, mais à la logique dominante de l'époque, celle de la pédagogie par objectifs (PPO) née des auteurs nord-américains « des années soixante qui ont développé une approche nommée pédagogie de maîtrise » (Carroll, 1963 ; Bloom, 1968 ; Mager, 1969).

Le succès d'une telle approche s'explique à la fois par le flottement des instructions pédagogiques et par l'évidence de l'observable, c'est-à-dire par l'idée que le concret et le visible liés au comportementalisme étaient plus directement accessibles aux formateurs. Ces derniers emportés par le mouvement béhavioriste ont souvent produit des « monstruosité » dans la mise en œuvre de la PPO à travers des grilles de plus en plus complexes, décrivant la moindre performance et l'inscrivant dans un échafaudage d'objectifs inépuisable, occupant la plus grande partie du temps de formation. Cette atomisation des actions faisait perdre de vue le sens de la formation, son but et la rabattait sur de l'observable. Elle s'accordait à la conception taylorienne du travail.

La notion de référentiel avec ce qu'elle véhicule comme connotations et dénnotations, est arrivée à point pour échapper à l'obsession de la PPO et à ses dérives. L'arrivée d'une nouvelle terminologie, plus en accord avec les recherches récentes, les insatisfactions des formateurs, fait advenir un autre univers d'approche

de la formation. La notion de référentiel est arrivée dans le berceau de la notion de compétences dont elle s'avère inséparable.

Compétences et référentiel

La formation professionnelle s'est installée au premier plan des préoccupations des systèmes de formation, y compris à l'université qui s'est progressivement « professionnalisée ». Elle a bénéficié des recherches en ergonomie sur les gestes professionnels, en psychologie et sociologie du travail, en didactique professionnelle, etc. Cet ensemble de recherches a fait apparaître la complexité de l'exercice du métier et, par conséquent, de son apprentissage.

Les savoirs, qu'ils soient savoirs, savoir-faire ou savoir-être, liés aux capacités de la PPO, sont apparus aux formateurs comme réducteurs des éléments de toute formation car un formé peut être capable de faire telle activité dans le centre de formation et ne pas la réaliser à l'occasion d'une situation réelle de travail, situation complexe et toujours singulière (Barbier, 2007).

Le mot « compétence » est alors venu se substituer au vocabulaire précédent (Le Boterf, 2003, p. 70). Il renvoie à la maîtrise globale d'une situation sollicitant à chaque fois une reconfiguration de savoirs et de capacités auxquelles s'ajoutent les connaissances, l'expérience, les affects et l'émotion. Une compétence ne s'observe qu'à travers une performance. Cette dernière étant une appréciation du groupe socioprofessionnel concerné. Mais cette performance observée ne dit rien des opérations qui ont permis de choisir, de mobiliser et de combiner les ressources pertinentes en temps réel et souvent dans l'urgence de l'exercice professionnel. Nous sommes face à une « boîte noire » ou à ce que Le Boterf (1993) qualifie « d'attracteur étrange ».

La « compétence reste un construit hypothétique, une pure construction sociale. Schématiquement, la compétence est cette boîte noire, ce processus de transformation supposé qui permet à un individu de tirer parti de ses diverses ressources personnelles et de les agencer de manière à apporter une réponse intelligente, adaptée à une situation professionnelle plus ou moins complexe. Elle ne correspond donc à aucune réalité observable directement et ne se laisse deviner qu'à travers ses manifestations » (Delobbe, 2009, p. 259).

Vue sous cet angle, la compétence est irréductible à l'idée même d'un référentiel puisque complexe, singulière et propre à chacun. Il s'est alors produit un léger glissement sémantique qui accorde à la compétence une « référence » commune renvoyant à « la maîtrise globale d'une situation et donc à l'orchestration d'un nombre plus ou moins important de ressources cognitives acquises au préalable, au gré de formations ou d'expériences antérieures » (Perrenoud, 2001). Et cet auteur d'ajouter : « La définition de la compétence se réfère d'abord à une catégorie de situations et à ce que représente une maîtrise honorable, compte tenu des

résultats attendus, des contraintes, des règles à respecter. Mais l'identification de la compétence n'est pas complète si l'on ne peut dire à quelles ressources cognitives elle fait appel » (Perrenoud, 2001). Se produit alors un tour de passe-passe où se retrouvent les savoirs et les capacités de la PPO auxquels s'ajoutent « d'autres ressources » à dimension normative comme les attitudes, les valeurs et le rapport au savoir, à l'action, à l'autre et au pouvoir.

Ajoutons que les travaux récents adossés aux théories de l'activité permettent d'entrer de manière plus fine dans la construction verbale des compétences (Barbier & Durand, 2008).

C'est ainsi qu'on aboutit à un référentiel de compétences qui se divise en deux : celui des compétences nécessaires au métier (référentiel professionnel) et sa déclinaison dans le monde de la formation, le référentiel de compétences à développer lors de la formation.

Du référentiel professionnel au référentiel de formation

Le premier pas est celui de l'élaboration du référentiel professionnel. Comment aborder une profession toujours complexe et multiple : par quel découpage procéder ? Comment articuler une formation à la suite de ce référentiel et qui corresponde à un découpage de formation et non de situations professionnelles ?

Une des manières de construire un référentiel professionnel a été de repérer des familles de situations génériques pour une profession, familles pour lesquelles les organismes professionnels s'y reconnaissent. Cette appréciation est subjective mais on peut considérer que la « socialisation et la culture professionnelles structurent la perception des situations de travail les plus typiques et garantissent au sein d'une organisation ou d'une profession une relative homogénéité de définition. La situation emprunte au sens commun ou à la culture professionnelle » (Perrenoud, 2001). Pour donner plus de véracité à cette construction du référentiel professionnel, cet auteur souligne que, d'ailleurs, « le discours de la profession et des organisations contient déjà une codification des situations de travail et en propose souvent un certain regroupement en familles logiques ».

Le référentiel professionnel comporte en général deux parties : la description du contexte et des fonctions spécifiques des professions visées, et une « fiche descriptive d'activités » qui liste l'ensemble des activités que les professionnels de tel niveau accomplissent. Ce référentiel servira de référence pour la construction du référentiel de formation.

Or, comme le souligne Raisky (2001, p. 19), peu de chose est dite sur le passage du référentiel professionnel au référentiel de formation : « depuis presque vingt cinq ans, ce passage, [c'est-à-dire] le rapport entre savoirs de référence et savoirs à enseigner, est décrit en termes de transposition didactique ». Mais que sont ces savoirs de référence ? Comment se construisent-ils ?

Tous les chercheurs ne semblent pas s'accorder sur cette éventuelle transposition entre référentiel professionnel et référentiel de formation car « lors de la diffusion de l'idée de référence, deux interprétations sont apparues. La première consiste à garder dans une problématique de transposition restreinte les savoirs savants pris comme tels et d'y adjoindre des pratiques sociales de référence. Cela revient à proposer une sorte de dualité instable qui se résout en fait en une centration sur le savoir avec prise en compte des contextes pratiques du savoir. L'idée de pratique de référence est à l'opposé : il ne s'agit pas de contextualiser des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects, y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs » (Martinand, 2001, p. 22).

Dans tous les cas, il s'agit de « didactiser » le référentiel professionnel, c'est-à-dire de le présenter, de l'approprier et de le modifier pour permettre l'apprentissage du formé. Comment, selon quelle forme et quel degré de rupture ? Il revient aux formateurs de transformer les compétences professionnelles requises en compétences d'apprentissages, compétences dont la définition se rapproche des capacités (Perrenoud, 2001) : « les compétences de formation deviennent alors des objectifs ». Il semble que nous revenons à l'idée de capacités « qui ne renvoient pas à un contexte complètement défini » (*ibid.*).

Cette question est loin d'être résolue.

Un référentiel de formation à géométrie variable

Le sémantisme flottant du terme référentiel a fréquemment autorisé dans l'éducation et la formation des recouvrements avec d'autres termes comme curriculum, programme, syllabus, cursus. Cependant certains auteurs en font une distinction très nette qui éclaire leur propre définition du référentiel de formation.

Le référentiel professionnel a permis de procéder à l'analyse fine d'une tâche et à son découpage en ses unités constitutives, « le postulat exprimé est que la formation et son évaluation, sont facilitées par une décomposition d'ordre procédural en une succession de savoir-faire qui peuvent être réellement observés. Chaque micro-activité repérée est alors décrite et fait l'objet d'un objectif de formation. Le curriculum, lui, est un plan d'études ayant pour vocation de rationaliser un projet global d'enseignement. Il se concrétise sous la forme de textes réglementaires à valeur contraignante » (Duplessis, 2009). Alors que le référentiel de compétences est essentiellement pragmatique et vise le ponctuel, le curriculum vise le long terme.

Le programme se situe plus dans une temporalité découpée selon des séquences précises donnant souvent des contenus. Il affiche l'ensemble des thèmes abordés pour la formation dans un laps de temps donné. Son mode d'organisation est temporel et n'a aucune prétention à se définir par des modules ou des structurations en accord avec des modalités précises de formation ou de didactisation.

Le syllabus, souvent utilisé abusivement à la place de référentiel se centre sur les thèmes traités dans une formation, les unités de valeurs décrivant le parcours que sera amené à suivre le futur formé. Il contient les titres des contenus, leur sommaire.

Enfin, le cursus indique plutôt un ordre de formation à respecter sous certaines conditions. Cet ordre impératif est censé aider à l'acquisition de compétences pour exercer un métier.

À quoi peut bien servir un référentiel ?

Nous venons de souligner l'obligation sociétale de construire des instruments de validation des compétences requises pour les nouveaux métiers. Mais il est d'autres usages plus concrets.

Tout d'abord, le référentiel dans le monde économique identifie des proximités entre emplois et des passages possibles de l'un à l'autre. Il offre la possibilité d'élaborer des projets de mobilité professionnelle et d'envisager des parcours qualifiants. Il permet d'adopter un ensemble de définitions et d'appellations homogènes pour désigner les fonctions des opérateurs et intégrer cette information dans leur rémunération et leur historique de carrière. C'est un outil de pilotage dans une gestion prévisionnelle des emplois et des effectifs. Il permet à la formation d'accompagner et de préparer l'évolution des emplois et sert d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste lors des recrutements. Il autorise une évaluation et une autoévaluation dans la mesure où l'opérateur peut se situer par rapport aux activités attendues dans l'emploi et où les responsables peuvent mener une évaluation plus homogène. Enfin, c'est un outil de dialogue qui fait reconnaître les emplois et la diversité de leurs contenus.

La construction d'un référentiel de compétences poursuit, selon Delobbe, trois finalités : « Une redéfinition des métiers et professionnalités, fonctions et périmètres d'activités ; une allocation et affectation des effectifs fondées sur l'adéquation entre le référentiel des compétences requises par la fonction et le profil de compétences de la personne ; et, enfin, un alignement des diverses opérations de gestion des ressources humaines sur ces référentiels de compétences qui deviennent le fil rouge de la gestion du personnel » (2009, p. 255).

En d'autres termes, le référentiel de compétences a des usages nombreux avec une montée en puissance actuelle de redéfinition des métiers et des professions. Cette redéfinition entraîne la construction de programmes de formation aussi initiale que continue.

Conclusion

Le référentiel, de par sa construction, divise les actions sociales et professionnelles en micro-activités. La question de la pertinence de ces découpages est posée. Comment dans un continuum vital dégager des situations susceptibles de recouvrir

une compétence spécifique ? Qui définit cette situation ? Quel degré de reflet ou de correspondance existe entre le vécu du travail et une liste, certes complexe et raisonnée, de compétences ? Ces dernières se plaçant du côté du prescrit, ce qui serait à faire pour être performant, par des procédures d'identification et de description.

La question ne redouble-t-elle pas lorsqu'il s'agit de construire un référentiel de formation ? Car si l'appréhension du métier peut se régler, toujours avec un caractère arbitraire, comment gérer les deux univers distincts : celui du métier et celui de la formation au métier ? L'idée louable derrière cette quête de correspondance entre les deux univers de référentiel repose sur la nécessaire prise en compte dans la formation de l'exercice du métier pour lequel elle est censée former les personnes. Coller au plus près de l'exercice professionnel ne peut être que positif. Mais comment ? Un référentiel de compétences indique peu la manière dont on forme et ce découpage pertinent de prise en compte du milieu professionnel peut être handicapant pour la mise en œuvre d'une formation qui ne peut subir un découpage aussi précis et rationnel.

La question majeure se situe dans l'articulation en formation entre les savoirs, en particulier disciplinaires et cette approche de la formation par compétences. Certains chercheurs soulignant que ce passage doit laisser une marge de manœuvre à la formation par une « traduction » du réel professionnel dans la formation comme celle évoquée par Martinand de « pratiques sociales de référence », laissant alors une large place aux approches de formation telles qu'elles sont conçues habituellement.

Cependant, il ne s'agit pas ici de jeter le bébé avec l'eau du bain mais de reprendre le sens sous-jacent à ces processus successifs de construction de référentiels, soucieux de correspondre au plus juste à une réponse sociale de professionnalisation des individus et de rentabilisation socioprofessionnelle de la formation. Remettre en chantier ces processus de référentialisation et les repenser, par exemple, sous l'angle de la didactique professionnelle où l'activité professionnelle est elle-même source de formation et de création, au cœur de l'évolution de l'individu. Le travail devient en conséquence, une ressource pour la formation évitant le défaut majeur de ces référentiels, c'est-à-dire leur juxtaposition comme un millefeuille, leur découpage et leur arbitrage entre contraintes. Au fond, ce que soulève actuellement le référentiel, c'est bien la question du sens en formation : à quoi, pour qui, pour quoi et pourquoi forme-t-on ?

Françoise CROS
cros@cnam.fr

Claude RAISKY
claude.raisky@free.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck.
- ARDOINO J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatrices », *Formation Permanente*, n° 25-26, p. 16-29.
- BARBIER J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- BLOOM B. (1968). « Learning for mastery », *Evaluation Comment*, n° spécial 1-2, p. 106-142.
- CAROLL J. (1963). « A model of school learning », *Teachers college records*, n° 64, p. 723-733.
- CARRÉ P & CASPAR P. (dir.), (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod.
- CHAUVIÈRE M. (2006). « Les référentiels, vague, vogue et galères », *Vie sociale*, n° 2, p. 21-32.
- DELOBBE N. (2009) « Modèles de gestion des compétences et orientations de la formation en entreprise », in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle *et al.*, *Encyclopédie de la formation*, Paris : PUF, p. 251-286.
- DUPLESSIS P. (2009). « Distinction entre référentiel de compétences et curriculum », *Les Trois Couronnes*, disponible sur Internet : <<http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum>>, consulté le 10 septembre 2010.
- DURAND M. & BARBIER J.-M. (2003). « L'analyse de l'activité : enjeux de recherche et de professionnalisation », *Recherche & Formation*, n° 42, p. 5-6
- FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck.
- FOUCAULT M. (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.
- HAMON P. (1977). « Pour un statut sémiologique du personnage, G. Genette ; T. Todorov », in R. Barthes, W. Kayser, W.C. Booth *et al.*, *Poétique du récit*, Paris : Seuil, p. 67-82.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, (1972). Décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives, version consolidée par le décret n° 2006-583 du 23 mai 2006 (JORF du 24 mai 2006).
- LE BOTERF G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*, Paris : Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1993). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris : Éditions d'Organisation.
- LEPLAT J. (1991). « Compétence et ergonomie », in R. Amaberti, M. de Montmollin, J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège : P. Mardaga, p. 263-278.
- MAGER R. F. (1969). *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris : Bordas.

- MARTINAND J.-L. (2001). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », in A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck, p. 17-24.
- MARTINAND J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques : à propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan, J.-L. Martinand (dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique. Enseignement et vulgarisation, Actes des 3^{es} journées internationales sur l'éducation scientifique*, Paris : université Paris 7, p. 149-154.
- NUNZIATI G. (1987). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n° 280. Paris : p. 37.
- PAQUAY L. (1994) « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche & Formation*, n° 16, p. 7-38.
- PERRENOUD P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Genève, disponible sur Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html>, consulté le 10 septembre 2010.
- RAISKY C. (2001). « Référence et système didactique », in A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck, p. 25-47.
- RAISKY C. (1998). « Construire une formation professionnelle par référentialisation. L'exemple des formations agricoles », in M. Sachot (dir), *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ?*, Strasbourg : CIRID et CRDP d'Alsace, p. 33-63.
- RAISKY C. (1995). Référentiel professionnel : quitter les évidences trompeuses, in *Actes du colloque « Territoires ruraux et formation »*, Dijon : ENESAD, p. 377-387.