

Formaliser les compétences : enjeux et tensions des démarches de conception des référentiels de compétences

Formalizing Competencies: Issues and Tensions in the Design of Competency Frameworks

Résumé

Dans un contexte de transformation rapide du travail, les référentiels de compétences sont devenus des outils clés pour articuler reconnaissance professionnelle, développement individuel et pilotage organisationnel. Cet article propose une lecture critique des démarches de conception de ces référentiels, en croisant les apports de l'ergonomie, de la sociologie du travail et des sciences de l'éducation. Il met en lumière les tensions entre prescription et autonomie, standardisation et reconnaissance, stratégie organisationnelle et savoirs d'expérience. À partir de trois conceptions de la compétence (performance, savoir-agir, règle d'action), il analyse les méthodes de conception, les formes de participation et les usages – prévus ou détournés – des référentiels. L'article plaide pour une approche réflexive, inclusive et évolutive, en phase avec les défis des compétences du futur, notamment face à l'émergence de l'intelligence artificielle générative.

Mots-clés : compétence ; référentiel ; conception ; reconnaissance ; intelligence artificielle

Abstract

In the context of rapid work transformation, competency frameworks have become key tools for articulating professional recognition, individual development, and organizational management. This article offers a critical analysis of the design approaches of these frameworks, drawing from ergonomics, sociology of work, and educational sciences. It highlights the tensions between prescription and autonomy, standardization and recognition, organizational strategy and experiential knowledge. Based on three conceptions of competence (performance, know-how, action rule), it examines design methods, forms of participation, and the intended or diverted uses of frameworks. The article advocates for a reflective, inclusive, and evolving approach, aligned with the challenges of future competencies, particularly in the face of the emergence of generative artificial intelligence.

Key words: competence; competency framework; design ; recognition; artificial intelligence

Introduction

La transformation accélérée du travail contemporain s'accompagne d'une redéfinition des attentes envers les individus et les collectifs au sein des organisations. Dans un contexte de complexité croissante, la notion de compétence est devenue un repère central pour analyser le travail, structurer la formation et orienter les pratiques de gestion des ressources humaines.

L'élaboration de référentiels de compétences constitue un fondement des démarches dites « par compétences », déployées dans les grandes entreprises, les organisations professionnelles, les administrations publiques et les milieux éducatifs. Ces démarches visent à aligner les besoins stratégiques des organisations avec les compétences individuelles (Gilbert, 2003 ; Havard & Krohmer, 2008 ; Zarifian, 2005). Pour les gestionnaires, les référentiels servent d'outils pour le recrutement, l'évaluation, la rémunération, le développement professionnel et la formation continue. Cette approche s'appuie sur une conception de l'organisation comme environnement qualifiant (Zarifian, 1994).

La production d'un référentiel repose sur une hypothèse largement partagée : qu'il serait possible – et souhaitable – de formaliser les compétences attendues dans un domaine donné, afin de soutenir à la fois la reconnaissance du travail, le développement des individus et l'amélioration des pratiques organisationnelles. Le référentiel est ainsi envisagé comme un outil structurant et un levier potentiel de transformation. Toutefois, cette hypothèse soulève plusieurs questions. Que recouvre précisément la notion de compétence ? Que signifie « concevoir un référentiel » ? À quelles finalités répond cette démarche, pour quels publics, et avec quels effets ?

Ces questions sont débattues depuis plus de quarante ans, tant dans les milieux professionnels que dans la littérature scientifique (Dietrich, 2002 ; Krohmer & Bretesché, 2013). D'une part, la notion de compétence est polysémique et traverse plusieurs disciplines : éducation, gestion, psychologie, sociologie, ergonomie. D'autre part, la conception d'un référentiel repose sur des choix méthodologiques et politiques, traduisant certaines représentations du travail, des apprentissages ou des finalités éducatives. Enfin, les usages varient selon les contextes : les référentiels peuvent soutenir la reconnaissance du travail, mais aussi engendrer des formes de normalisation, voire de contrôle.

Cet article examine les démarches de conception des référentiels de compétences dans une perspective critique, à la croisée de l'ergonomie, de la sociologie du travail et des sciences de l'éducation. Nous présentons d'abord trois approches de la compétence (performance, savoir-agir, règle d'action), en soulignant leur influence sur la façon de concevoir les référentiels comme outils de reconnaissance, de pilotage ou de développement. Nous analysons ensuite les méthodes de conception, les formes de participation et les usages – anticipés ou non – de ces outils. En conclusion, nous proposons des éléments de réflexion en faveur de démarches de conception participatives, adaptables et mieux alignées avec les transformations du travail, notamment celles liées à l'intelligence artificielle générative.

1. Compétence et référentiel de compétences : enjeux de définition

Les référentiels s'inscrivent dans les démarches de gestion par compétences, apparues dans les années 1990 pour répondre à ce que certains ont nommé la « crise de la prescription » et pour valoriser l'engagement subjectif des salariés dans un travail de plus en plus cognitif et relationnel. La notion de compétence est mobilisée afin de reconnaître les variations d'implication et de performance individuelle (Dubar, 1996 ; Bertrand, 2002). Dans ce contexte, le référentiel de compétences constitue l'un des premiers outils développés. Comme le soulignent Oiry et Sulzer (2002), toute démarche par compétences implique une phase de repérage, de définition et de formalisation des compétences. Ces démarches, dans la pratique, vont d'un usage rhétorique à des dispositifs d'évaluation structurés. Lorsqu'elles sont opérationnalisées, elles reposent sur un travail systématique de catégorisation et de hiérarchisation des compétences (Oiry & Sulzer, 2002). Le référentiel prend alors la forme d'une liste descriptive, organisée par niveaux ou domaines, des compétences attendues dans un métier ou une fonction (Bourdeau, 2017).

1.1 Compétence : une notion nomade et polysémique

Le référentiel regroupe des compétences... encore faut-il s'entendre sur ce que recouvre cette notion. Devenue omniprésente dans les discours sur le travail, la formation et l'éducation, la compétence demeure pourtant une notion floue, instable et sujette à controverse (Batal & Fernagu-Oudet, 2013 ; Gilbert, 2013). Certains auteurs la qualifient de « mot-éponge » (Ruano-Borbalan, 1998), d'autres de « concept nomade » (Gilbert, 2006), tant elle circule entre les mondes sociaux et disciplinaires. Cette polysémie permet la convergence des discours, mais elle ouvre aussi la voie à des usages contrastés : tantôt au service de la professionnalisation ou de la reconnaissance, tantôt de la normalisation ou du contrôle.

Du point de vue des démarches de conception des référentiels de compétences trois principales approches de la compétence peuvent être distinguées :

- la compétence comme ensemble de caractéristiques individuelles liées à une performance supérieure ;
- la compétence comme savoir-agir en situation ;
- la compétence comme règle d'action, orientant les comportements attendus dans un cadre professionnel donné.

Les sections suivantes présentent brièvement ces trois approches, en soulignant leur origine et évolution historique.

La compétence comme ensemble de caractéristiques individuelles liées à une performance supérieure

La conception de la compétence développée par Richard E. Boyatzis dans les années 1980, influente aux États-Unis comme au Royaume-Uni, repose sur une approche

comportementale centrée sur la performance. Il définit la compétence comme : « une caractéristique sous-jacente d'un individu, causalement liée à une performance efficace ou supérieure dans un poste ou une situation » (Boyatzis, 1982, p. 21). Selon ce modèle, les compétences sont des traits différenciateurs entre individus performants et non-performants dans un rôle donné. Ces caractéristiques peuvent correspondre à :

- des motifs (motivation à accomplir, désir de pouvoir, affiliation),
- des traits de personnalité (résilience, confiance en soi),
- des éléments du concept de soi (valeurs, image de soi),
- des connaissances (knowledge),
- des habiletés (skills),
- ou des comportements observables.

La compétence est ici toujours contextualisée : elle est associée à un poste défini, à des exigences organisationnelles précises et à un niveau de performance attendu. Elle peut être identifiée empiriquement à partir de l'analyse du travail de professionnels jugés particulièrement performants.

Cependant, comme l'a souligné Woodruffe (1991) l'affaiblissement de cette dimension empirique dans les usages ultérieurs du modèle a contribué à un élargissement excessif du concept : toute caractéristique individuelle tend à être qualifiée de compétence, ce qui en réduit la portée opératoire.

Cette approche a fortement influencé les modèles nord-américains de gestion des ressources humaines et de formation, notamment à travers le triptyque KSA (knowledge, skills, attitudes) (Richey, Fields & Foxon, 2001). Dans l'espace francophone, elle a été adaptée sous la forme de la triade « savoirs, savoir-faire et savoir-être », fréquemment utilisée dans les référentiels de formation ou d'évaluation (Leclercq, 1990 ; Tardif, 2006). Ce cadre permet d'organiser les exigences professionnelles en catégories bien décrites et relativement stables, bien qu'il puisse conduire à une représentation distordue des relations entre ces catégories et l'activité réelle.

La compétence comme savoir-agir

Pour mieux représenter les relations entre les composantes de la compétence individuelle, plusieurs chercheurs francophones ont insisté sur l'idée de leur mobilisation conjointe en situation. Dans cette perspective, d'abord développée en ergonomie francophone, la compétence ne se réduit pas à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes : elle est conçue comme la capacité à mobiliser de manière pertinente des ressources diverses (connaissances, expériences, interactions sociales) pour faire face à des situations de travail complexes (de Montmollin, 1986). Cette approche met l'accent sur l'analyse de l'activité réelle, comme moyen de comprendre comment la compétence se manifeste et se développe dans des contextes spécifiques

Pour mieux représenter les relations entre les composantes de la compétence individuelle, plusieurs auteurs francophones ont insisté sur l'idée de leur mobilisation conjointe en

situation. Dans cette perspective, d'abord développée en ergonomie francophone, la compétence ne se réduit pas à un ensemble de savoirs et de savoir-faire : elle est conçue comme la capacité à mobiliser de manière pertinente des ressources diverses (connaissances, expériences, interactions sociales) pour faire face à des situations de travail complexes (De Montmollin, 1986). Cette approche met l'accent sur l'analyse de l'activité réelle, comme moyen de comprendre comment la compétence se manifeste et se développe dans des contextes spécifiques (Leplat & De Montmollin, 2001; Hoc, Amalberti, Cellier & Grosjean; 2004; Six-Touchard & Falzon, 2013).

Guy Le Boterf (1994, 2000, 2008) a largement contribué à la diffusion de cette conception dans les champs de la gestion et de la formation. Selon lui, la compétence n'est ni un état ni une possession, mais une capacité à mobiliser, combiner, intégrer et transférer des ressources internes et externes dans des situations variées. Les ressources internes incluent les savoirs, savoir-faire, savoir-être et expériences ; les ressources externes renvoient aux outils, aux collègues, aux procédures ou encore à la documentation disponibles dans l'environnement de travail.

Le Boterf introduit également deux dimensions complémentaires : le vouloir agir, qui renvoie à la motivation, à l'engagement et au sens donné à l'action ; et le pouvoir agir, qui réfère aux conditions contextuelles – organisationnelles, matérielles ou relationnelles – permettant d'exercer le savoir-agir. Cette conception dynamique s'appuie sur les apports de l'ergonomie, en particulier sur la distinction entre tâche prescrite et activité réelle (Leplat & Hoc, 1983). Elle met en évidence l'importance du contexte – environnement matériel, organisation du travail, culture professionnelle, rapports sociaux – dans l'expression et le développement des compétences.

En même temps, Le Boterf (1994) avance l'idée qu'une compétence n'existe que si elle est reconnue par autrui, dans une situation, à un moment donné. Cette dimension de reconnaissance sociale ouvre vers une autre manière de concevoir la compétence — non plus comme une disposition individuelle, mais comme une règle d'action partagée et négociée dans les collectifs de travail. C'est cette perspective, ouvrant sur la théorie de la régulation sociale, que nous explorons à présent.

La compétence comme règle d'action

Dans cette approche, la compétence n'a pas de statut ontologique : elle n'existe pas en soi, en tant que qualité ou capacité de l'individu, mais doit être comprise comme un construit social, issu d'un jugement collectif sur la valeur d'une action dans un contexte donné. Pour Nagels (2008), la compétence correspond à une manière d'agir reconnue comme permettant d'atteindre un résultat socialement attendu. De même, Lenoir (2010) et Rey (2010) insistent sur son caractère évaluatif : la compétence est un jugement social porté sur la manière d'exécuter une activité, au regard de critères de désirabilité mobilisés par les acteurs. Ces critères sont, par nature, normatifs : la compétence est l'expression d'une norme (Dietrich, 2005).

Cette conception s'inscrit dans la lignée de la théorie de la régulation sociale, développée par Jean-Daniel Reynaud (1997, 1999, 2003), selon laquelle les règles jouent un rôle structurant dans l'action collective. Elles orientent les comportements, encadrent les

décisions, et rendent possibles les relations de coopération. Elles agissent comme des cadres cognitifs de perception, de jugement et d'interprétation.

Havard et Krohmer (2008) proposent d'interpréter la compétence à partir de cette grille théorique : la compétence peut être considérée comme une règle d'action socialement partagée, élaborée, mobilisée, ajustée et interprétée par les acteurs dans le cours de leur activité. Ces règles permettent de négocier les attentes, d'orienter les choix, de résoudre des problèmes en situation incertaine et de gérer ce que Reynaud (1997, p. 180) appelle des « rapports de coopération conflictuelle ». Lorsqu'elles sont explicitées sous la forme de compétences, ces règles conservent un caractère contraignant : « elles commandent le respect, elles imposent une obligation, même si cette obligation est contestée et mouvante dans sa définition » (Reynaud, 1990, p. 327). Leur force normative repose non seulement sur des sanctions explicites ou institutionnelles, mais aussi sur leur rôle dans la reconnaissance sociale et l'appartenance au collectif.

Cette troisième approche met en lumière la dimension collective et normative de la compétence. Construite à travers des jugements partagés sur le travail bien fait, la compétence devient un principe de régulation, et le référentiel, un outil structurant des attentes, des valeurs et des conventions professionnelles.

1.2 Usages de la notion de compétence dans les référentiels

Comment les différentes conceptions de la compétence influencent-elles son analyse et sa formalisation dans les référentiels ? Ceux-ci traduisent implicitement une certaine définition de ce que signifie « être compétent » dans un domaine donné. En ce sens, les conceptions de la compétence — qu'elle soit envisagée comme caractéristique individuelle, comme savoir-agir en situation ou comme règle d'action socialement partagée — orientent fortement les choix qui président à l'élaboration, à la structuration et aux usages des référentiels.

Cette section propose d'examiner, pour chacune de ces approches, les principaux apports, les limites conceptuelles et pratiques, ainsi que les enjeux qu'elles posent pour la conception et l'utilisation des référentiels de compétences.

Le référentiel en tant que « modèle de compétences exemplaires »

Une première approche, largement dominante dans le contexte nord-américain, conçoit la compétence comme une caractéristique individuelle associée à la performance. Elle repose sur l'identification empirique de comportements observés chez les professionnels jugés les plus performants dans une fonction donnée. Cette identification mobilise différentes méthodes d'analyse cognitive des tâches et l'analyse travail (Crandall, Klein & Hoffman, 2006), notamment la méthode des incidents critiques développée par Flanagan (1954), qui consiste à recueillir des récits d'événements significatifs afin de repérer les comportements discriminants entre professionnels performants et non-performants.

Dans le champ de la gestion des ressources humaines, Boyatzis (1982) a proposé une modélisation des compétences fondée sur des caractéristiques personnelles (motifs, traits, valeurs, connaissances, habiletés) établies comme causalement liées à la performance. Elle vise la construction de référentiels comportementaux (*competency models*) : des

outils structurés et standardisés permettant de définir, observer, évaluer et développer les compétences considérées comme prédictives de la réussite dans un poste. Ces référentiels valorisent les pratiques exemplaires (*best practices*) et identifient des compétences clés (*core competencies*) — telles que le sens politique, la communication ou l'orientation client — traduites en indicateurs comportementaux.

L'hypothèse sous-jacente est que la performance organisationnelle peut être optimisée par une gestion individualisée des compétences. Cette approche s'inscrit dans une perspective méritocratique, selon laquelle la performance individuelle est attribuée à des caractéristiques personnelles identifiables, évaluables et potentiellement développables. Toutefois, plusieurs limites ont été mises en évidence. D'une part, cette conception tend à essentialiser la performance, en l'associant à des dispositions individuelles perçues comme stables, au détriment des apprentissages, des interactions et des dynamiques collectives. D'autre part, elle prend peu en compte les conditions réelles de travail, les environnements organisationnels, les collectifs professionnels et les rapports sociaux qui influencent l'activité (Bourdeau, 2017).

En centrant l'évaluation sur l'individu, cette approche soutient une logique de gestion personnalisée visant à optimiser l'ajustement des personnes aux attentes normatives de l'organisation. Ce type de rationalité est souvent justifié par des objectifs d'équité, de réactivité et de performance, mais il peut également renforcer la responsabilisation individuelle, au détriment d'une analyse plus structurelle des conditions de travail.

Enfin, comme le rappellent Ayotte-Beaudet (2013) et Bourdeau (2017), la compétence y est essentiellement envisagée comme une propriété individuelle. Les dimensions collectives — telles que les compétences d'équipe, les formes de coopération ou l'intelligence collective — restent marginales, alors même qu'elles sont déterminantes dans de nombreux contextes professionnels contemporains.

Le référentiel de compétences en tant que « support de navigation professionnelle »

En contraste avec une logique prescriptive centrée sur la performance, l'approche de la compétence comme savoir-agir met l'accent sur la mobilisation contextualisée des ressources. Dans cette perspective, le référentiel n'est pas envisagé comme un modèle normatif, mais comme un outil d'élucidation et d'orientation du travail réel.

À première vue, cette fonction peut sembler contradictoire : en fixant une liste de compétences prédéfinies, le référentiel risque de figer ce qui relève d'un processus situé, évolutif et contextuel (Le Boterf, 1994, 2000). Toutefois, lorsqu'il permet de rendre visible ce qui est effectivement mobilisé dans l'action, le référentiel peut être conçu non comme un outil de prescription, mais comme un support de navigation professionnelle. Des métaphores spatiales ou architecturales sont souvent mobilisées pour désigner cette fonction : le référentiel est alors perçu comme une boussole, un canevas, une carte ou un maillage, permettant de s'orienter dans des environnements de travail en transformation. L'objectif est d'identifier les combinaisons de ressources qu'un professionnel mobilise pour faire face à la complexité de son activité.

Cette conception soulève néanmoins plusieurs limites. Une première critique concerne la difficulté à opérationnaliser la notion de « combinaison de ressources » : que signifie concrètement « combiner » ? Selon quels critères et depuis quel point de vue (celui du travailleur, du gestionnaire, du formateur) ? Cette indétermination peut conduire à des interprétations floues ou arbitraires.

Par ailleurs, certains auteurs (Dietrich, 2005 ; Richebé, 2007) ont souligné que la focalisation sur la mobilisation de ressources peut occulter la structure même de l'activité, ses tensions, ses contraintes et ses arbitrages. Plusieurs travaux en ergonomie, sociologie du travail ou didactique professionnelle (Pastré, 2006 ; Leplat, 1997 ; Clot, 2008) ont critiqué le manque d'ancrage théorique de cette approche, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'action en situation. En traitant la compétence comme une capacité générique de mobilisation, cette perspective risque de négliger la nature située, dialogique, historique et parfois conflictuelle de l'activité professionnelle. Le référentiel peut alors s'éloigner du travail réel, ou se réduire à une liste de ressources théoriquement mobilisables, sans prise sur les dilemmes ou compromis qui traversent l'agir professionnel.

Enfin, dans les usages managériaux, la notion de combinaison de ressources est parfois associée à une injonction implicite à l'adaptabilité permanente. On attend des individus qu'ils sachent s'ajuster continuellement aux évolutions du contexte, sans que soient questionnées les conditions effectives du travail ni les marges de manœuvre disponibles. Cette vision peut contribuer à individualiser l'action et la responsabilité, en occultant les inégalités d'accès aux ressources et les contraintes structurelles qui pèsent sur les pratiques. En insistant sur la capacité individuelle à composer avec des ressources disponibles, cette approche risque ainsi de renforcer une gestion adaptative centrée sur les individus, sans remise en question des conditions organisationnelles.

Le référentiel de compétences en tant qu'un « accord sur le travail »

Une troisième approche considère la compétence comme une règle d'action partagée et négociée. Dans cette perspective, l'un des apports essentiels des démarches de conception de référentiels consiste à établir un accord sur le travail : un cadre de référence commun sur ce qui est collectivement reconnu comme déterminant dans la réalisation d'un travail de qualité, dans un contexte donné (Combes, 2005 ; Astier, 2011). Le référentiel explicite ainsi les manières de réaliser le travail considérées comme pertinentes, légitimes ou prioritaires.

La formalisation opérée par les référentiels contribue à rendre visibles les attentes collectives, à fixer des standards de performance, mais aussi à introduire une certaine prescription des comportements professionnels. Cette prescription n'est pas figée : elle reste négociable, sujette à des rapports de pouvoir et à des formes d'appropriation ou de résistance. En effet, un accord peut demeurer fragile, contesté, voire remis en question selon les dynamiques organisationnelles.

Le choix du terme « référentiel » peut être interprété comme l'expression d'un besoin de repères normatifs. Dans des contextes marqués par l'instabilité organisationnelle ou par la transformation des activités, les professionnels cherchent des points d'ancrage pour

orienter leur action, évaluer leur positionnement ou guider leur développement (Franchet, 2005).

La formalisation des compétences participe ainsi à la construction du sens du travail, dans une double acception :

- le sens comme cap, c'est-à-dire un but commun à atteindre ;
- le sens comme raison d'agir, en explicitant les liens entre les activités réalisées et les finalités visées (Genestet, 2005).

Dans le champ de l'éducation, Chauvigné (2010) et Lenoir (2010) soulignent que le référentiel de compétences est doublement normatif :

- D'une part, il formalise des normes d'action psychosociales, c'est-à-dire des modèles cognitifs partagés sur ce qu'il convient de faire dans des situations types (Chauvigné, 2010 ; Dietrich, 2005 ; Lenoir, 2010). Ces énoncés, souvent désignés sous le terme de « savoir-agir », traduisent des conventions implicites sur la conduite jugée adéquate du travail (Clot, 2008).
- D'autre part, il exerce une normativité dans ses usages pratiques : il sert à orienter, réguler et parfois contrôler les actions et les interactions professionnelles. Dans cette perspective, le référentiel constitue un instrument d'objectivation des pratiques acceptables, en lien avec ce que Clot (2008) appelle le « genre professionnel » : un instrument collectif de l'action individuelle permettant à chacun de s'ajuster aux situations de travail (Clot, 2008, p. 8 et 107).

Dans un contexte de transformation des formes de régulation et d'affaiblissement des modèles fordiste ou bureaucratique, les référentiels peuvent également contribuer à maintenir ou reconstruire des représentations collectives du travail. Ils offrent un support pour expliciter, partager et négocier les compétences professionnelles au sein de collectifs élargis — syndicats, ordres, associations professionnelles — et facilitent la coopération interprofessionnelle en rendant plus lisibles les rôles et responsabilités des acteurs (Chauvigné, 2010).

Enfin, les référentiels jouent un rôle important dans le passage des règles implicites aux règles explicites. Comme le souligne Reynaud (1997, p. 111), il ne s'agit pas d'opposer règles formelles et informelles, mais d'analyser comment les acteurs créent, mobilisent et transforment les règles dans l'action.

Synthèse des approches de la compétence et de leurs effets sur les référentiels

Les conceptions théoriques de la compétence influencent directement la manière dont les référentiels sont pensés, construits et utilisés. Selon l'approche adoptée, le référentiel peut servir à prescrire des comportements attendus, à soutenir le développement professionnel, ou à encadrer collectivement les normes d'action.

Le tableau 1 présente une synthèse des trois approches principales de la compétence — comme performance individuelle, comme savoir-agir, ou comme règle d'action — en

explicitant pour chacune les effets sur les démarches de formalisation des compétences. Il met en lumière les avantages, les limites et les enjeux spécifiques que ces conceptions impliquent pour la construction et l'usage des référentiels. Cette lecture croisée permet de situer les tensions épistémologiques et pratiques qui traversent ces outils selon la perspective privilégiée.

Tableau 1 *Trois approches de la compétence et leurs implications pour les référentiels*

Approche de la compétence	Avantages	Limites	Enjeux
Compétence comme performance individuelle	Ancrage empirique dans la performance effective ; standardisation des outils ; clarté des attentes ; utilisable dans les RH.	Vision individualisante ; occultation du collectif et des conditions de travail ; naturalisation de la performance.	Favorise des logiques de gestion individualisée et de contrôle des performances.
Compétence comme savoir-agir	Prise en compte de la complexité de l'activité ; orientation développementale ; reconnaissance du contexte ; utile à la professionnalisation.	Difficulté d'opérationnalisation ; risque d'abstraction ; absence de théorie explicite de l'action ; adaptabilité sur-responsabilisante.	Questionne la capacité des référentiels à accompagner l'activité réelle et les parcours professionnels.
Compétence comme règle d'action	Soutien à la construction collective de normes ; clarification du sens du travail ; prise en compte des dynamiques sociales et politiques.	Accords fragiles et négociés ; risque de formalisation normative ; tensions entre prescription et appropriation.	Pose la question du pouvoir normatif des référentiels et de leur capacité à soutenir le dialogue social et la reconnaissance.

2. Les enjeux des démarches de conception des référentiels : méthodes, acteurs et usages

La diversité des conceptions de la compétence influence directement les démarches de construction des référentiels. Pour dépasser les débats théoriques, plusieurs chercheurs et praticiens adoptent une approche pragmatique : il ne s'agit pas de définir la compétence de manière universelle, mais d'en proposer une formulation « suffisamment bonne » — c'est-à-dire adaptée aux finalités poursuivies et compréhensible pour les acteurs concernés. L'essentiel est que cette définition permette de produire des énoncés pertinents, opérationnels, et cohérents avec les usages attendus du référentiel (Bouteiller & Gilbert, 2005 ; Denimal, 2005).

Cette perspective rejoint celle de Lévy-Leboyer (1996), selon laquelle il n'existe pas de réponse unique à la question « qu'est-ce qu'une compétence ? ». Ce qui importe, c'est que les organisations adoptent une définition claire, cohérente avec leurs besoins, partagée par les acteurs, et appliquée de manière uniforme dans leurs pratiques de gestion. Une telle cohérence interprétative contribue à limiter les ambiguïtés, tant à l'intérieur qu'entre les organisations.

Dans cette optique, la littérature met en évidence trois enjeux critiques des démarches de conception des référentiels, en lien avec les choix qui concernent :

- le comment : les méthodes mobilisées pour identifier et formaliser les compétences ;
- le qui : les acteurs impliqués dans la conception du référentiel ;
- le pourquoi, pour qui et avec quels effets : les finalités poursuivies et les usages effectifs du référentiel.

Plus précisément :

- Le premier enjeu porte sur les méthodes : il concerne la manière dont les compétences sont repérées, décrites et organisées à partir de l'analyse du travail réel.
- Le deuxième enjeu concerne la participation : il interroge les modalités d'implication des différents acteurs dans la conception du référentiel.
- Le troisième enjeu a trait aux usages : il invite à dépasser les intentions initiales pour analyser les effets concrets produits par le référentiel dans les contextes où il est mis en œuvre.

2.1 Méthodes de conception : inductives vs déductives

Parmi les enjeux majeurs des démarches de conception des référentiels, la question méthodologique occupe une place centrale. Elle concerne la manière dont les compétences sont identifiées, décrites et organisées en relation avec les situations de travail. Deux grandes approches se dégagent dans la littérature et les pratiques : l'approche inductive, fondée sur l'analyse du travail réel, et l'approche déductive, fondée sur l'adaptation de cadres préexistants.

Chaque approche présente des avantages et des limites, qui influencent non seulement le contenu des référentiels, mais aussi leur recevabilité par les professionnels et les usages qui en sont faits.

Les méthodes inductives face à l'inépuisable richesse du travail réel

Les méthodes inductives s'ancrent dans les situations concrètes de travail. Elles visent à construire des référentiels « maison » à partir de l'analyse du travail réel tel qu'il est exercé par les professionnels.

Dans l'approche de la compétence comme caractéristique individuelle sous-jacente, il s'agit de remonter de l'analyse du travail aux facteurs discriminants de la performance et

aux compétences clés (Bouteiller & Gilbert, 2006, p. 231). Les méthodes employées partent de l'analyse de l'acquis — c'est-à-dire des individus très performants (ou experts) dans un domaine d'activité — pour identifier ce qui est requis pour accomplir le travail de manière à contribuer à la performance organisationnelle. Cette démarche mobilise diverses méthodes d'analyse du travail : entrevues individuelles ou de groupe, verbalisation de l'action, méthode des incidents critiques, observation en situation de travail, analyse de documents, etc.

L'approche du savoir-agir (Le Boterf, 1994 ; Mayen, 2010 ; Six-Touchard & Falzon, 2013) s'appuie quant à elle sur une analyse fine des activités, afin d'en extraire les logiques d'ajustement, les régulations opérées en situation et les ressources mobilisées. Les méthodes utilisées — entretiens d'explicitation, autoconfrontations croisées, schématisation de l'activité — visent à rendre visible ce qui est souvent tacite, incarné, situé.

Enfin, dans l'approche de la compétence comme règle d'action (Reynaud, 1997), ces méthodes cherchent à expliciter les normes partagées et les accords collectifs sur ce qui constitue une pratique compétente. Il s'agit moins de décrire une activité idéale que de confronter les représentations des acteurs sur ce qu'est un travail « bien fait ».

Ces démarches sont toutefois exigeantes : elles nécessitent du temps, de l'expertise, des moyens, et se révèlent par conséquent coûteuses à mettre en œuvre. Oiry et Sulzer (2002) soulignent que l'analyse détaillée du travail réel est rarement menée à terme, faute de ressources ou de conditions favorables.

Jouvenot (2005, p. 23) rappelle que l'analyse du travail révèle toujours son « insoupçonnée richesse ». Face à l'abondance et à la complexité des données recueillies, et pour éviter de produire de simples inventaires d'activités, les concepteurs doivent faire des choix difficiles : que retenir, que hiérarchiser, que nommer comme compétence ?

Dans la pratique, les méthodes d'analyse reposent souvent sur les contenus recueillis lors des entrevues ou dans les groupes de discussion. Ces dispositifs permettent surtout une confrontation des points de vue, davantage qu'une analyse systématique de l'activité. L'approche de la compétence comme règle d'action peut dès lors constituer une option pertinente, dans une logique de reconnaissance, de co-construction et de dialogue social — autrement dit, dans la confrontation des représentations sur le travail « bien fait ».

Les méthodes déductives face à la standardisation

Les méthodes déductives reposent sur l'utilisation d'outils préformatés, tels que les dictionnaires de compétences — par exemple, la méthode générique développée par le Hay Group (Spencer & Spencer, 1993). Elles consistent à sélectionner, à partir d'un corpus générique, les compétences jugées pertinentes pour une fonction ou une famille d'emplois. Ces démarches élaborent des énoncés de compétences de manière décontextualisée, ce qui permet de les adapter aux besoins spécifiques de l'organisation. La validation du référentiel s'appuie fréquemment sur des enquêtes internes destinées à recueillir des indicateurs comportementaux associés aux emplois types.

Ces approches sont appréciées dans les grandes organisations pour leur capacité à assurer une cohérence transversale, à structurer les dispositifs de gestion des ressources humaines et à soutenir la gestion des carrières (Bouteiller & Gilbert, 2016).

Toutefois, elles tendent à produire des référentiels éloignés du travail réel, souvent centrés sur des tâches formelles et enrichis a posteriori d'éléments de savoir-être (Denimal, 2004). Cette genericité repose sur un amalgame entre le domaine de compétence, lié à l'emploi, et la compétence individuelle, liée à la personne. Elle se reflète dans une démarche qui consiste à transformer des descriptions de poste en listes de compétences supposées transférables, au risque de réduire la dimension située et contextualisée de l'activité professionnelle.

Par ailleurs, comme le soulignent Bouteiller et Gilbert (2016), ces démarches — bien qu'efficaces d'un point de vue organisationnel — soulèvent deux limites majeures. D'une part, elles requièrent un important travail de légitimation pour être acceptées par l'ensemble des parties prenantes. D'autre part, elles peuvent entraîner une restructuration en profondeur des processus internes, sans que leurs effets sociaux soient toujours analysés ni anticipés.

Quel que soit le type de méthode mobilisée — inductive ou déductive —, le rôle des concepteurs (chercheurs, consultants ou experts internes) n'est jamais neutre. Comme le rappelle Bourdeau (2017), les référentiels sont souvent présentés comme des outils neutres et objectifs, garants d'une légitimité rationnelle. En réalité, les interprétations qu'en font les gestionnaires, les évaluateurs ou les professionnels peuvent fortement diverger. La forme et le contenu du référentiel sont influencés par les visées de scientificité et de rigueur portées par les concepteurs, mais ces visées se heurtent fréquemment aux exigences de faisabilité et d'utilité formulées par les acteurs de terrain.

Cela soulève une question centrale: quelles formes peut prendre la participation des professionnels à la conception des référentiels ? C'est l'objet du point suivant.

2.2. Enjeux de participation des travailleurs et le rapport de prescription

Le deuxième enjeu critique dans les démarches de conception des référentiels de compétences concerne la participation des professionnels concernés. Ce point soulève des tensions entre logique prescriptive et autonomie professionnelle, et interroge la manière dont les référentiels traduisent ou transforment les rapports sociaux dans le travail.

Historiquement, la critique des approches tayloriennes a mis en évidence les limites d'une organisation du travail fondée sur une prescription descendante et sur l'ignorance de l'intelligence pratique. Dans cette perspective, les démarches par compétences ont parfois été envisagées comme un moyen de redonner aux professionnels une certaine maîtrise de leur activité, en revalorisant ce que Zarifian (1999) qualifie de « logique du métier ».

Cette ambition repose sur la reconnaissance de la capacité des travailleurs à expliciter ce qu'ils font, pourquoi ils le font, et comment ils le font bien. Dès lors, l'analyse du travail réel ne peut être que « intrinsèque », c'est-à-dire fondée sur le point de vue des acteurs

eux-mêmes (Leplat, 2000). À l'inverse, les méthodes extrinsèques, menées par des experts ou des gestionnaires, peinent à saisir les subtilités de l'activité, et risquent de renforcer une logique prescriptive déconnectée du vécu professionnel.

Trois formes de participation

On peut distinguer trois grandes formes de participation à la conception des référentiels, selon le degré d'autonomie laissé aux professionnels dont le travail est référentielisé. Cette typologie repose sur un constat central : toute compétence formalisée constitue une forme de prescription, dans la mesure où elle explicite ce qui est attendu d'un professionnel dans une situation donnée. La question n'est donc pas de savoir s'il y a prescription, mais qui prescrit, selon quelles modalités, et avec quel niveau d'ouverture à la pluralité des points de vue. Dans cette optique, on peut distinguer des démarches hétéroprescriptives, autoprescriptives et concertatives.

Ce cadre fait écho à la typologie proposée par Garrigou, Thibault, Jackson et Mascia (2001) dans le champ de la conception ergonomique, qui distingue entre démarches prescriptives, participatives et coopératives selon le degré d'implication des acteurs. Transposée à la conception des référentiels, cette grille permet d'interroger les conditions dans lesquelles les prescriptions sont produites, les formes de légitimation mobilisées, et les effets sur l'appropriation des compétences formalisées.

Les formes hétéroprescriptives reposent sur un pilotage centralisé. Les compétences sont définies par des instances externes — experts, directions des ressources humaines, autorités sectorielles — à partir de fiches de poste, de dictionnaires de compétences ou d'objectifs organisationnels. Dans ce modèle, les professionnels concernés participent peu, voire pas du tout, à l'élaboration du référentiel. Ce type de démarche, fréquent dans les grandes organisations et les dispositifs de certification professionnelle, tendent à considérer les prescriptions comme naturelles ou évidentes, en occultant les choix, les intérêts ou les rapports de pouvoir qui les sous-tendent et en invisibilisant les savoirs de l'expérience.

À l'inverse, les formes autoprescriptives sont construites par les professionnels eux-mêmes. Elles valorisent leur capacité à nommer, organiser et formaliser les compétences à partir de leur propre expérience. Ces démarches sont défendues dans les milieux éducatifs (Raïsky, 2010 ; Rey, 2010 ; Lenoir, 2010), mais également par les ergonomes, qui soutiennent l'implication directe des travailleurs dans la conception des référentiels de compétences (Daniellou & Garrigou, 1995). Toutefois, elles peuvent sous-estimer la dimension prospective des compétences — en lien avec les orientations stratégiques de l'organisation — et négliger les enjeux de coordination entre groupes ou fonctions.

Les démarches concertatives cherchent à articuler plusieurs points de vue en réunissant différents groupes d'acteurs — professionnels, encadrants, formateurs, gestionnaires — dans une logique de négociation. Elles s'appuient sur des dispositifs participatifs (comités de pilotage, ateliers de co-conception, groupes de travail) visant à produire un accord sur les compétences à retenir. Plus ouvertes que les précédentes, ces démarches restent néanmoins traversées par des rapports de pouvoir et des contraintes de normalisation (Dietrich, 2005 ; Oiry & Sulzer, 2002 ; Combes, 2005).

Une participation toujours politique

La conception d'un référentiel constitue également un espace de conflictualité et de régulation. Les travaux d'Armand Hatchuel (1996), en sciences de gestion, et de Jean-Daniel Reynaud (1997), en sociologie du travail, permettent de mieux comprendre les effets des référentiels sur les rapports de prescription. Le référentiel est toujours un instrument de régulation, situé entre deux pôles : la régulation de contrôle, imposée par une autorité externe, et la régulation autonome, négociée par les acteurs concernés.

Dans cette perspective, la participation active des professionnels à l'élaboration des référentiels prend une portée politique : elle représente un acte de reconnaissance, en ce qu'elle confirme leur capacité juridique et professionnelle à contribuer à la définition des règles encadrant leur propre activité.

Elle modifie ainsi le rapport de prescription (Hatchuel, 1996), qui ne se réduit pas à une relation hiérarchique. Ce rapport apparaît dès lors qu'un individu ou un groupe dispose d'un pouvoir d'action sur l'organisation ou l'activité d'un autre. Autrement dit, lorsque des travailleurs participent à la définition des référentiels de leurs compétences, ils ne sont pas seulement consultés : leur participation consacre leur habilité à décider des critères de qualité du travail — et, ce faisant, leur compétence reconnue.

Dans les faits, les démarches qualifiées de participatives peuvent se limiter à une consultation formelle, un faux consensus, ou une juxtaposition d'avis non articulés. Ce risque est particulièrement présent dans les contextes de réorganisation, de tensions entre groupes professionnels, ou d'injonctions stratégiques descendantes.

Pour qu'une démarche participative soit effective, elle doit s'inscrire dans un fonctionnement véritablement délibératif, où les points de vue peuvent s'exprimer, être entendus et évoluer dans un climat de confiance (Kletz & Lenay, 2005). À défaut, on risque de produire un référentiel déconnecté des pratiques professionnelles, peu susceptible de susciter l'adhésion. En bref, ce n'est pas seulement le résultat qui compte, mais le processus lui-même.

2.3. Usages prévus et non prévus des référentiels : le référentiel comme objet social intermédiaire

Même lorsqu'ils sont conçus de manière rigoureuse ou participative, les référentiels ne sont que rarement utilisés exactement comme prévu. Le troisième enjeu critique concerne ainsi les écarts entre les usages anticipés et les usages effectifs des référentiels dans les contextes organisationnels. De nombreux auteurs soulignent l'écart fréquent entre les intentions initiales et les usages réels (Bouteiller & Gilbert, 2016 ; Franchet, 2005). Conçu comme un accord sur le travail, le référentiel s'avère souvent instable, exposé à des contestations, à des dérives interprétatives, voire à l'oubli. Franchet (2005) le compare à un « squelette de mammoth préhistorique » : fruit d'un effort collectif considérable, mais rarement mobilisé durablement.

Ce décalage tient en partie aux transformations qui surviennent au cours du processus de conception. Les formulations issues des praticiens peuvent être reformulées par des

experts dans un langage plus abstrait, générant une « montée en généralité » qui tend à éloigner le référentiel du terrain.

Dans cette perspective, plusieurs chercheurs insistent sur le fait que la valeur du référentiel réside moins dans son contenu final que dans le processus de sa conception. Même peu opérationnel, ce processus peut favoriser l'explicitation des savoirs d'action, la réflexion collective et l'évolution des pratiques (Denimal, 2004 ; Kletz & Lenay, 2005). Le référentiel se construit ainsi dans et par l'usage : son appropriation dépend de sa capacité à intéresser, enrôler et mobiliser les acteurs, en cohérence avec la mission de l'organisation (Grimand, 2011). Franchet (2005) distingue d'ailleurs deux effets complémentaires : la réussite du projet (qualité du livrable) et son utilité sociale (usage effectif et effets durables).

Les usages imprévus sont fréquents : un référentiel conçu pour la formation peut, par exemple, être utilisé comme base pour des négociations salariales. Ces écarts ne sont pas nécessairement problématiques : ils traduisent aussi une capacité d'appropriation créative. Le référentiel devient alors un espace de négociation et de stabilisation temporaire des représentations (Franchet, 2005), un outil transformé par les pratiques mêmes qu'il contribue à transformer.

Comme le souligne Grimand (2011), l'appropriation d'un référentiel de compétences ne va pas de soi : elle implique une réinterprétation active de ses contenus, ainsi qu'une adaptation aux contextes d'usage. Lorsqu'elle est effective, cette appropriation devient un processus d'apprentissage collectif, qui engage les acteurs dans une dynamique de réflexion sur leur travail, leurs pratiques et leurs identités professionnelles.

Cependant, toutes les démarches ne favorisent pas ce type d'appropriation. Les approches descendantes tendent à produire des outils standardisés et normatifs, conçus en fonction d'objectifs stratégiques, mais souvent difficiles à traduire dans l'action. À l'inverse, les démarches participatives valorisent les savoirs d'expérience et la reconnaissance des acteurs, mais elles peuvent se heurter à des difficultés de généralisation ou à des tensions avec les cadres institutionnels existants.

En ce sens, la qualité d'un référentiel ne tient pas uniquement à son contenu formel, mais aussi à la manière dont il est conçu, discuté et approprié collectivement. C'est dans cette articulation entre élaboration, participation et usage que se joue son pouvoir de transformation.

2.4. Articuler méthode, participation et usage : une synthèse critique

L'analyse des démarches de conception des référentiels montre que leur efficacité repose non seulement sur la qualité du contenu produit, mais aussi sur les conditions de leur élaboration. Méthodes, formes de participation et usages attendus ou réels sont étroitement liés, produisant des effets différenciés selon la façon dont ils s'articulent.

Un référentiel co-construit, même imparfait, peut favoriser l'adhésion, la reconnaissance des savoirs d'expérience et la professionnalisation. À l'inverse, un outil techniquement rigoureux mais conçu de manière descendante risque d'être ignoré, contesté ou

instrumentalisé. Sa pertinence tient donc moins à sa conformité à des standards qu'à sa capacité à être discuté, approprié, réinterprété et utilisé par les acteurs concernés.

Instruments potentiellement prescriptifs, les référentiels soulèvent aussi des enjeux éthiques et politiques. Ils peuvent renforcer des logiques de contrôle, standardiser les comportements, réduire les marges de manœuvre ou fragiliser les collectifs. Ils posent alors des questions cruciales : où situer la limite de la prescription ? Comment préserver l'autonomie professionnelle ? Quels espaces reconnaître pour l'écart, la critique, l'innovation ?

Ces effets ne sont jamais neutres : ils découlent de choix méthodologiques, de modes de formulation et de formes d'implication. Comme le rappellent Oiry et Sulzer (2002), les référentiels sont des objets socio-techniques hybrides, issus de négociations entre rationalités parfois divergentes. Leur conception engage des arbitrages entre rigueur, faisabilité, acceptabilité — mais aussi entre stratégies organisationnelles, dynamiques professionnelles et politiques de reconnaissance.

Les référentiels ne peuvent ainsi être pensés comme de simples outils techniques. Ce sont des objets instables, traversés par des tensions entre prescription et autonomie, standardisation et contextualisation, stratégie et expérience. Leur portée ne réside pas seulement dans ce qu'ils contiennent, mais dans ce qu'ils rendent possible. C'est cette dynamique de transformation — et les conditions pour qu'elle advienne — que nous examinons maintenant.

3. Le référentiel de compétences : entre instrument de gestion et levier de transformation

L'analyse des démarches de conception des référentiels de compétences met en lumière une tension structurante : conçus pour clarifier, structurer et guider l'action, les référentiels cristallisent en réalité des logiques multiples, parfois concurrentes. Loin d'être de simples outils techniques, ils apparaissent comme des objets sociaux complexes, à la fois normatifs, politiques et éducatifs. Cette triple nature — instrument de prescription, support de reconnaissance, cadre structurant pour la formation — en fait un espace de négociation et de transformation potentielle des pratiques professionnelles.

Ce constat invite à dépasser une lecture purement instrumentale. Si l'utilité d'un référentiel repose en partie sur sa capacité à organiser l'action, sa portée réelle dépend aussi de sa capacité à faire émerger des questionnements collectifs : sur les finalités du travail, sur les formes de coopération souhaitables, sur les savoirs jugés pertinents. C'est à cette condition qu'il peut devenir un levier de professionnalisation et non un simple outil de régulation.

Dans cette perspective, les sections suivantes examinent les défis associés à l'émergence des compétences dites « du futur », dans un contexte de transformations technologiques rapides, d'incertitude croissante et de recomposition des formes d'activité.

3.1. Défis des compétences du futur : complexité, incertitude, transformations technologiques

L'appel à contributions pour ce numéro invitait à réfléchir aux compétences du futur. Mais ce futur ne peut être pensé comme un horizon homogène ou prévisible. Il est traversé par des mutations profondes : accélération technologique, hybridation des activités, fragmentation des collectifs, instabilité des trajectoires professionnelles. Dans ce contexte, les référentiels ne peuvent se limiter à orienter les individus : ils doivent aussi soutenir l'action collective, structurer les apprentissages partagés et favoriser la coopération.

Face à l'obsolescence rapide des savoirs, les référentiels figés sont rapidement dépassés. Il devient nécessaire de concevoir des dispositifs évolutifs, intégrant des mécanismes de mise à jour, de rétroaction, de révision participative. Cela suppose de dépasser le modèle du livrable clos, au profit d'un processus vivant, itératif, ouvert sur l'usage réel et sur les transformations du travail.

Mais le défi le plus profond concerne le rapport entre humains, travail et technologie. L'émergence de l'intelligence artificielle générative modifie non seulement les tâches, mais aussi les formes de coopération, les critères de compétence et les enjeux de responsabilité. Elle brouille les frontières entre activité cognitive, technique et relationnelle, et interroge la place des humains dans les processus de production, de décision et d'apprentissage.

3.2. Intelligence artificielle et reconfiguration des compétences : un nouvel horizon pour les référentiels

Dans ce nouveau paysage, les référentiels doivent évoluer pour intégrer des compétences sociotechniques, distribuées et relationnelles. Il ne s'agit plus seulement de décrire ce qu'un individu sait faire de manière isolée, mais de comprendre comment il agit en interaction avec des systèmes, des environnements numériques et des collectifs humains.

La compétence devient alors une capacité à coopérer, à négocier des responsabilités, à coordonner des actions hybrides. Cela suppose de repenser les référentiels à l'échelle des collectifs de travail : comment les tâches sont-elles partagées entre humains et artefacts ? Quelles compétences émergent de ces interactions ? Quelles sont les zones de friction ou d'opacité ? Ces questions appellent la création d'espaces de discussion sur le travail réel, intégrant les dimensions technologiques, organisationnelles et éthiques.

L'intelligence artificielle générative exige en particulier le développement de compétences nouvelles : interroger, évaluer, co-construire, réguler. Être compétent demain ne consistera peut-être plus à produire, mais à dialoguer avec des systèmes génératifs, à juger la pertinence de leurs propositions et à les intégrer dans des pratiques orientées par des finalités humaines.

Pour que les référentiels accompagnent ces mutations, il faut en renouveler les fondements théoriques et les méthodes. Cela implique de mobiliser les apports des théories de la cognition située, distribuée, incarnée, et d'intégrer des analyses de l'activité

médiée par la technologie, des scénarios d'usage, des modélisations sociotechniques, ainsi que des approches issues du design participatif et de l'ethnographie numérique.

En définitive, repenser les référentiels de compétences à l'ère de l'IA ne revient pas seulement à adapter leur contenu. Il s'agit d'en faire des outils capables d'évoluer, d'apprendre et de soutenir une intelligence collective en action.

Conclusion : Vers une conception participative, inclusive et transformatrice des référentiels

Cet article a exploré la diversité des démarches de conception des référentiels de compétences, en analysant les choix méthodologiques et participatifs qui les sous-tendent, ainsi que leurs usages attendus ou détournés. Nous n'avons pas approfondi leurs fonctionnalités spécifiques comme outils de gestion, de formation ou de pilotage stratégique — des dimensions qui mériteraient un examen distinct.

Cette exploration, nécessairement partielle, montre l'ampleur et la complexité des enjeux liés aux référentiels. Les mutations du travail appellent à élargir la réflexion, à multiplier les expérimentations, et à renforcer les échanges entre praticiens, chercheurs et usagers. Pour qu'ils deviennent des supports de régulation collective et de développement humain, il faut penser les référentiels en lien avec leur processus de conception et leur inscription dans des collectifs vivants.

Ils ne sont pas un aboutissement, mais le point de départ d'un débat collectif sur ce que nous attendons du travail et de la coopération, entre humains comme avec les technologies. Trois orientations se dégagent : concevoir des dispositifs ouverts et évolutifs ; intégrer une pluralité de voix dès la conception ; outiller le dialogue sur les finalités, les valeurs et les enjeux éthiques.

L'ergonomie prospective (Brangier & Robert, 2014) ouvre ici des perspectives fécondes. Elle invite à anticiper les formes futures de l'activité pour concevoir des usages souhaitables, socialement débattus. Appliquée aux référentiels, elle suppose une anticipation ouverte, orientée par des choix collectifs : que voulons-nous voir émerger dans les relations entre humains, technologies et travail ?

La voie d'avenir est celle d'une conception participative, inclusive et transformatrice, articulant les réalités du travail avec les horizons du changement. Une voie où le référentiel devient un levier d'apprentissage collectif et d'action sur les compétences du futur.

Références

Astier, I. (2011). *Compétences et travail : Quelle professionnalisation ?* Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

- Ayotte-Beaudet, J.-P. (2013). *Les compétences professionnelles et la formation des enseignants au secondaire : état des lieux et perspectives* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Sherbrooke, Québec, Canada : Université de Sherbrooke.
- Batal, C., & Fernagu-Oudet, S. (2013). La compétence au prisme de la reconnaissance. In L. Cerdin & L. Roger (Éds.), *La compétence : entre singularité et normalisation* (pp. 37–55). Paris, France : Vuibert.
- Bertrand, O. (2002). L'évaluation des compétences : Entre incertitudes et rationalisations. *Formation Emploi*, (77), 33–53.
- Boudreau, M. C. (2017). La gestion des compétences: quelle place pour la compétence éthique dans les référentiels de compétences?. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). Mis en ligne le 17 juillet 2017, URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2911> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2911>
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Le référentiel de compétences : un objet flou, un outil puissant. *Revue française de pédagogie*, (151), 57–66. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.306>
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2016). *Gérer les compétences : du référentiel aux pratiques*. Paris, France : Dunod.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY : Wiley.
- Brangier, É., & Robert, J.-M. (2010). Manifeste pour l'ergonomie prospective : anticiper de futures activités humaines en vue de concevoir de nouveaux artefacts. In *Actes de la 22e conférence IHM 2010* (pp. 177–180). Luxembourg : ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1941007.1941016>
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels de compétences comme normes professionnelles. *Éducation permanente*, (185), 47–58.
- Clot, Y. (2008). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France: La Découverte.
- Combes, J.-B. (2005). De la compétence comme règle d'action. *Éducation permanente*, (165), 45–57.
- Coulet, J. (2011). Compétence et activité : articulation ou confusion ? *Revue française de pédagogie*, (177), 57–68.
- Crandall, B., Klein, G., & Hoffman, R. R. (2006). *Working minds: A practitioner's guide to cognitive task analysis*. Cambridge, MA : The MIT Press. DOI : <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262532815.001.0001>

- Daniellou, F., & Garrigou, A. (1995). Le développement de l'ergonomie en France : éléments pour une réflexion épistémologique. *Travail Humain*, 58(3), 205–226. <https://doi.org/10.3406/thuman.1995.2270>
- De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive* (2e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Denimal, J.-P. (2004). *Le référentiel de compétences : outil de développement ou instrument de pouvoir ?* Lyon, France : Chronique Sociale.
- Dietrich, A. (2005). Normes d'action et régulation de l'activité. In P. Rabardel (Éd.), *Du sens au travail : Contributions de la psychologie ergonomique* (pp. 81–102). Toulouse, France : Octarès.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. DOI : <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Franchet, A. (2005). Référentiel de compétences : outil d'objectivation ou dispositif d'appropriation ? *Éducation permanente*, (165), 25–35.
- Garrigou, A., Thibault, J.-F., Jackson, M., & Mascia, F. (2001). Contributions et démarche de l'ergonomie dans les processus de conception. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 3(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3725>
- Genestet, A. (2005). Le sens du travail : une reconstruction collective. *Travail et emploi*, (102), 47–57.
- Gilbert, P. (2003). Gérer les compétences : une nouvelle logique de l'entreprise ? *Éducation permanente*, (157), 43–53.
- Gilbert, P. (2006). Les compétences : un concept nomade et opératoire. *Travail et formation en éducation*, (1), 63–78.
- Gilbert, P. (2013). De quoi la compétence est-elle le nom ? Dans L. Cerdin & L. Roger (Dir.), *La compétence : entre singularité et normalisation* (pp. 11–21). Paris, France : Vuibert.
- Grimand, A. (2011). Appropriation et usages des outils de gestion : une lecture par les processus identitaires. *Revue française de gestion*, (216), 99–115.
- Hatchuel, A. (1996). Le rapport de prescription : vers une théorie des relations de service. In A. Hatchuel & B. Weil (Éds.), *Experts et consultants* (pp. 211–234). Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Havard, N., & Krohmer, S. (2008). Les référentiels de compétences en formation : entre prescription et autonomie. *Revue française de pédagogie*, (164), 53–64.

- Hoc, J.-M., Amalberti, R., Cellier, J.-M., & Grosjean, V. (2004). Évolution des compétences et des performances. Dans J.-M. Hoc & F. Darses (Dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 15-48). Paris, France : PUF.
- Jarnias, L., & Oiry, E. (2013). *Compétences et professionnalisation*. Paris, France : Dunod.
- Jouvenot, P. (2005). *Référentiel de compétences : mythe ou réalité ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Kletz, F., & Lenay, C. (2005). Le référentiel de compétences comme outil de coopération. In P. Rabardel (Éd.), *Du sens au travail : Contributions de la psychologie ergonomique* (pp. 103–118). Toulouse, France : Octarès.
- Krohmer, S., & Bretesché, X. de la. (2013). Les référentiels de compétences : un outil d'évaluation et de pilotage à légitimer. In L. Cerdin & L. Roger (Éds.), *La compétence : entre singularité et normalisation* (pp. 147–166). Paris, France : Vuibert.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Professionnaliser : le modèle de l'acteur compétent*. Paris, France : Éditions Eyrolles.
- Lenoir, Y. (2010). Une lecture sociohistorique et critique des référentiels de compétences en éducation. *Éducation et francophonie*, 38(1), 94–114.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse, France : Octares.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique du travail. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49–63.
- Leplat, J., & De Montmollin, M. (2001). *Les compétences en ergonomie. Textes choisis*. Octarès.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Mayen, P. (2010). L'analyse du travail et les compétences. *Revue française de pédagogie*, (172), 5–14.
- Nagels, M. (2008). La compétence comme règle d'action. *Éducation permanente*, (177), 59–68.
- Oiry, E. (2011). Usages et effets des référentiels de compétences. *Revue française de gestion*, (215), 85–102.

- Oiry, E., & Sulzer, E. (2002). Référentiels de compétences : outils de gestion ou instruments de pouvoir ? *Revue française de gestion*, (143), 61–78.
- Pastré, P. (2006). La conceptualisation dans l'action. *Revue française de pédagogie*, (156), 103–118.
- Perez, C. (2014). L'évaluation des compétences dans les organisations : un objet controversé. *Revue française de gestion*, (246), 67–82.
- Raisky, C. (2010). La professionnalisation : entre injonction et autonomie. *Revue française de pédagogie*, (172), 57–67.
- Rey, B. (2010). Les référentiels. Entretien de Bernard Rey réalisé par Christian Chauvigné et Yves Lenoir. *Recherche et Formation* (64), 117–120.
- Reynaud, J.-D. (1990). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (1997). Les régulations dans les organisations. *Revue française de sociologie*, 38(1), 5–28.
- Reynaud, J.-D. (1999). Le contrôle dans les organisations. *Revue française de sociologie*, 40(2), 179–214.
- Reynaud, J.-D. (2003). *Les règles du jeu dans l'entreprise : régulations et conflits*. Seuil.
- Richebé, N. (2007). L'autonomie au travail à l'épreuve des compétences. *Sociologies pratiques*, (15), 95–105.
- Richey, R. C., Fields, D. C., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (3rd ed.). Syracuse, NY : International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) / ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). La compétence : mythe ou réalité ? *Sciences humaines*, (94), 30–34.
- Six-Touchard, B., & Falzon, P. (2013). L'auto-analyse du travail : une ressource pour le développement des compétences. Dans P. Falzon (Dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 237–249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York, NY: Wiley.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
<https://doi.org/10.1177/030631289019003001>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec, Canada : Chenelière Éducation.

Woodruffe, C. (1991). Competency-based frameworks for management development. *British Journal of Management*, 2(4), 267–283.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique*. Rueil-Malmaison, France : Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2005). *Compétence et organisation*. Rueil-Malmaison, France : Éditions Liaisons.