



INGENIERIE DES COMPETENCES ET ITINERAIRES D'APRENTISSAGE

Jacqueline BERGERON
Présidente Erasmus Expertise
www.erasmus-expertise.org
Docteur en Sciences de l'Education
Expert International
Gouvernance des systèmes de formation et de recherche

Depuis la fin des années 1980, l'approche par compétences s'impose sur de nombreuses voix conceptuelles de la formation, qu'elle soit initiale ou continue, supérieure ou professionnelle. Elle est notamment prise pour référence dans la conception des curricula, la délivrance de diplômes par la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), la construction d'itinéraires singuliers de formation, c'est également un levier pour l'accompagnement et le développement des projets professionnels.

La polysémie de ce concept montre tout à la fois sa richesse et sa complexité. Si il semble impossible (sans doute pas souhaitable) encore à l'heure actuelle d'arriver à un consensus pour définir ce qu'est une compétence, l'éclairage apporté par différents auteurs précurseurs (citons seulement LEBOTERF, ZARIFIAN, WITTORSKI, MALGLAIVE...) nous permet de proposer ce qui semble caractériser ce concept : une série d'actions efficaces, face à une famille de situations ; actions que la personne parvient à maîtriser parce qu'elle dispose à la fois des connaissances nécessaires, de la capacité à mobiliser ces connaissances à bon escient et du pouvoir agir sur les situations en temps opportun et de façon adaptée à son environnement afin d'identifier et résoudre des situations problèmes.

C'est donc un ensemble d'activités qu'une personne organise pour aboutir à un résultat précis et efficace. La compétence concrétise en fait le transfert possible de savoirs à travers une réponse adaptée aux niveaux théorique, technique, et relationnel à une situation problème, elle se concrétise par l'action du sujet.

Le modèle de la compétence se fonde généralement sur deux conceptions principales. La première de type behavioriste, la seconde socioconstructiviste. Cette dernière nous semble plus éclairante que la précédente au regard du contexte actuel de formation tout au long de la vie, car elle s'efforce d'une part de rendre compte de la complexité de l'activité en situation de travail, d'autre part elle met l'accent sur l'agir de la personne et son « accompagnement dans l'agir » notion fondamentale selon nous dans le cadre des parcours singuliers qui s'effectuent au sein d'environnements d'apprentissage de plus en plus diversifiés et hors du champ formel de la formation.

L'approche socioconstructiviste permet ainsi un lien avec la didactique professionnelle qui distingue la tâche à exécuter (le travail prescrit) de l'activité (le travail réel), et donc le registre épistémique du registre pragmatique de la connaissance. On est là entre le modèle cognitif et le modèle opératif pour mieux cerner la zone proximale de développement (VYGOTSKI) celle dans laquelle se construisent les compétences par et en situation.

L'approche socioconstructiviste pose ainsi l'hypothèse que l'entrée par les compétences, suppose une entrée par les personnes et non par les activités : si il y a toujours des connaissances (issues de sources diverses)

« sous » une compétence, on sait aujourd'hui qu'elles ne sont pas suffisantes pour « faire » et que le « savoir-faire faire », ne permet pas le « savoir y faire » (donc l'agir) qui se construit chemin faisant, de manière singulière, originale et unique par chaque sujet agissant. La compétence ne se réduit ainsi jamais à des connaissances théoriques ou procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si ces dernières sont incontournables.

Pour illustrer le propos, un éclairage de quelques auteurs précédemment cités :

Pour définir la compétence, Gérard MALGLAIVE (1998) fait état de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux, de savoir-faire.

Il indique que les savoirs théoriques n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques. Pour lui, le seul effet pratique d'un savoir théorique est de faire connaître, et non de faire faire, de dire ce qui est et non ce qui doit être. En conséquence, le savoir théorique n'indique rien des finalités que doit poursuivre

l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de l'atteindre. En revanche, il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leur succès ou leur échec. Le savoir théorique est le fondement indispensable de l'efficacité des savoirs qui règlent l'action que l'on nomme les savoirs procéduraux.

Le savoir-faire recouvre toujours (et de plus en plus) de multiples réalités. Il présente des intersections avec les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux, lesquels sont à l'interface entre les concepts et les éléments opérationnels qui permettent d'agir de façon adaptée dans une situation donnée. On notera ici tout l'importance de l'accompagnement professionnel (parfois nommé « tutorat ») pour permettre à chacun de se situer par rapport à son entourage professionnel, de faire évoluer son dispositif de représentation mentale, de prendre appui sur ses moteurs (généralement nommées « soft skills ») pour agir de façon adaptée en situation : on comprend ici que l'accompagnement se place dans des pratiques de régulations sociales, éducatives et non dans la transmission.

MALGLAIVE indique que le savoir-faire peut désigner les gestes singuliers d'une pratique, ce que les anglo-saxons appellent le « skill », terme que l'on peut traduire par habileté. Dans cette perspective, le savoir-faire permet non seulement de produire des actes, mais encore de le faire avec adresse et habileté (le tour demain). Cette adresse ou habileté relève de savoirs intériorisés, devenus inconscients (et souvent agit sur toile de fond de l'affect) pour la personne qui les agit. Il est ainsi difficile d'autoévaluer ses compétences, mais un travail sur l'analyse de ses pratiques professionnelles, un effort de réflexivité peuvent permettre progressivement, à l'aune d'un accompagnement adapté, de construire sa cartographie de compétences.

Les savoir-faire sont ainsi des actes humains disponibles pour avoir été appris et expérimentés de manière formelle (en formation), informelle (formation hors dispositif) ou non formelle (à travers l'expérimentation qui permet de construire l'expérience).

Ils se déclinent de manière singulière dans l'articulation de deux transformations :

- a) Objet transformant (la personne qui agit)
- b) Objet transformé (la résolution d'une situation problème)

Les savoir-faire peuvent donc être localisés, ils ont un début et une fin, ils ont une trajectoire que l'on peut repérer dans la compétence. MALGLAIVE a nommé cet aspect la cinétique de l'acte. Toute la difficulté dans une approche pédagogique va consister à expliciter clairement cette cinétique au sein de la compétence.

Pour LE BOTERF (2001) la compétence peut être comparée à une action d'énonciation qui ne peut être comprise sans référence au sujet qui l'émet, ni au contexte dans lequel ce sujet se situe. Dans ce contexte il apparaît important de saisir à la fois l'acteur et l'action (point non négligeable dans la démarche d'ingénierie pédagogique), c'est à dire « l'énonciation » (du terme anglais to enact, fait émerger) qui conforte la nécessité d'un accompagnement (au sens de guider) de la personne dans son parcours de construction de compétences (qu'elles qu'en soit la nature).

Pour ZARIFIAN la compétence correspond à une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations auxquelles il est confronté.

Le mot initiative vient du mot initier : commencer quelque chose dans le monde. Une prise d'initiative est une action qui modifie l'existant, qui introduit du nouveau, qui commence quelque chose, qui crée. Toute compétence induit ainsi une composante innovante propre au sujet en action.

Le mot responsabilité « spondere », nécessite de répondre de... La personne compétente répond des initiatives qu'elle prend et de leurs effets, non seulement en fonction des jugements sociaux qui se porteront vers elle (ou d'un système d'évaluation), mais aussi en fonction de son sens des responsabilités c'est à dire en considération de son acceptation d'assumer la prise en charge de la situation qui ne peut qu'être singulière. La prise de responsabilité est ainsi la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation de la prise de décision y compris dans les systèmes formatifs.

Les principaux « ingrédients » de la compétence :

A partir de ces différentes grilles de lecture et approches, il est possible de dégager les principaux éléments constitutifs d'une compétence : bien qu'ils soient étroitement, et de façon singulière, maillés entre eux par chaque individu, les identifier de manière distincte permet de mieux comprendre comment chaque personne les relie au cours de sa démarche d'apprentissage :

- Savoirs **théoriques** (comprendre, interpréter)
- Savoirs **procéduraux** (comment faire)
- Savoirs **faire procéduraux** (savoir procéder, savoir opérer)
- Savoirs **faire expérimentiels** (savoir « y » faire, savoir se conduire)
- Savoirs **faire sociaux** (savoir « être », se conduire de façon adaptée)
- Savoirs **faire cognitifs** (savoir traiter l'information, raisonner)

Comme dit précédemment, c'est à partir de la façon originale et singulière dont chaque apprenant procède au maillage de ces ingrédients, que l'on peut comprendre les opérations de transformation cognitive qu'opère un sujet en situation de travail au sein d'environnements qui nécessairement influencent les choix et modalités d'apprentissage : ce maillage n'est possible que par l'agir. Nous posons l'hypothèse que l'agir permet de mieux identifier le rôle de la formation dont la fonction essentielle aujourd'hui est d'accompagner les personnes dans leur trajectoire d'apprenant tout au long de la vie : l'entrée par l'agir (ou par la réflexivité sur l'agir) doit primer sur l'entrée par la transmission (aujourd'hui largement dépasser par la circulation des connaissances sur la toile). Dans ce contexte, les systèmes « classiques » de formation sont entièrement à repenser dans leurs deux composantes : ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.

En décomposant pour les analyser les situations de travail vécues, chaque composante se révèle au sens « Photographique » du terme. Cette décomposition passe inévitablement par l'analyse des récits sur le travail. Cette approche nécessite de « décompartmenter » des domaines de connaissances qui, tout en étant tissés ensemble, sont relativement clos. L'analyse des situations de travail par les praticiens couplée à une démarche de réflexivité sur ses stratégies d'apprentissage constituent ainsi le socle sur lequel se définissent les compétences dites cœur de métier : cet espace d'analyse est le lieu privilégié pour révéler les différents ingrédients de la mise en œuvre d'une situation de travail, d'une pratique, d'un métier indépendamment du travail « prescrit » qui n'est qu'une représentation de l'activité, en particulier pour les métiers à risque ou les métiers dits « flous » (JEANNOT-2005)

Ce travail de reconscientisation de savoirs devenus inconscients, conduit l'individu à rompre l'habitus (au sens où le définit Bourdieu), à sortir d'une reproduction inconsciente du travail en lui permettant d'indiquer comment il agit face à l'inconnu (de nouvelles situations), comment il crée, invente, introduit des innovations dans sa pratique quotidienne, l'accompagnement ici a pour fonction de soutenir, faciliter cette reconscientisation pour une meilleure adaptation (au sens cognitif et social du terme) à son (ses) environnement(s) de travail.

Identifier les compétences relève ainsi plus d'une posture de chercheur que d'une posture de technicien : c'est un processus d'analyse qui permet de passer d'une pensée « normée » (le travail requis) à une pensée affectée, altérée, fondamentalement dialectique et dialogique. C'est l'accompagnement dit pédagogique qui facilitera la transition se caractérisant dans un premier temps par l'identification par l'individu des ingrédients de sa compétence pour, dans un second temps lui permettre de les organiser, les agencer et les ordonner dans une démarche objectivable et transférable pour un agir adapté. On arrivera alors progressivement vers une cartographie de compétences qui ne peut se figer au sein de référentiels de compétences rigidement prédéfinis. La compétence est et reste une symphonie inachevée se jouant sur des partitions colorées par des modes d'actions diversifiés, des environnements pluriels, eux-mêmes développeurs de nouvelles compétences.

Ingénierie pédagogique, une entrée par les compétences :

A travers une centration sur la personne, l'approche compétences induit de nouveaux positionnements et de nouvelles conceptions de l'ingénierie pédagogique en accordant une place de choix à l'activité singulière du sujet. Dès lors on construit des itinéraires individuels, personnalisés de formation (parfois appelés itinéraires de professionnalisation). Le sujet est acteur d'une construction appuyée sur ses ressources qui se transforment, se reforment, se développent et se capitalisent au sein d'un espace formatif.

L'approche de la formation en terme de compétences implique ainsi de la part des enseignants/formateurs d'identifier et de caractériser les situations particulières que rencontrent les formés, étudiants : ces situations sont autant de leviers facilitateurs du transfert cognitif. L'ingénierie pédagogique s'appuie ainsi sur l'analyse de l'activité pour reconstruire sa structure conceptuelle et identifier un certain nombre de situations formatives permettant de viser (au sens de la cible) les compétences.

On peut poser l'hypothèse que le lieu de travail qui comprend de nombreux environnements d'apprentissages informels et non formels est un espace de construction, de développement de recomposition des compétences du sujet en action.

Cette hypothèse implique que de nouvelles ingénieries pédagogiques se mettent en place au sein d'un espace d'alternance « travail-formation » où les principaux acteurs impliqués dans les processus formatifs (formés-formateurs-entreprises) se partagent le pouvoir de former (en particulier l'université et l'entreprise).

Ces nouvelles ingénieries comportent quelques caractéristiques fondamentales dans la conception des formations :

- Un rôle actif des personnes en formation : elles n'ont plus seulement droit à la formation mais sont à l'origine du droit et du devoir d'être acteur à part entière de leurs parcours de formation et de leurs parcours professionnels
- La contextualisation de l'action des formés au sein de situations de travail ou de résolution de situations problèmes effectives

- Un repositionnement apprenant-enseignant qui implique une nouvelle relation pédagogique
- L'introduction de la notion majeure d'accompagnement en formation (espace de transition, de médiation), qui est un accompagnement vers, par et au changement au sein des situations transitoires que vivent les personnes dans leur parcours de vie. De transmetteur de connaissances, les enseignants deviennent des accompagnateurs aidant à comprendre, organiser et construire les trajectoires formatives et professionnelles

Quand accompagner, devient une manière de former et s'intègre à l'ingénierie pédagogique

Dans cette nouvelle reconfiguration l'accompagnement pédagogique ne peut se décréter, il relève de la complexité (MORIN 1977) et doit faire l'objet d'une vigilance permanente sur toile de fond de l'éthique ; les grands repères de l'éthique de l'accompagnement renvoient à quelques mots clés : compétence, respect des personnes et de leur autonomie, justice, responsabilité.

La compétence des accompagnateurs est multiple, très diversifiée, elle inclut notamment l'acceptation de la confrontation, la mise en question, l'interrogation (évaluation) de ses pratiques par les apprenants.

Aborder l'ingénierie pédagogique en termes d'accompagnement implique de s'éloigner d'une conception techniciste de la formation qui a longtemps prévalu (et prévaut sans doute encore), inscrite dans une vision libérale économiste, pour penser la fonction formation comme un processus de transformation d'une personne impliquant un accompagnement vers le changement.

« L'enseignant-accompagnateur » n'est ni un « guide » ni un « organisateur de voyages » (bien qu'il y ai la notion de parcours, d'itinéraire professionnel dans la formation). Il agit en second, et accepte de seconder sans décider pour l'autre du chemin qu'il doit prendre. Dans cette acception, l'accompagnement pédagogique consisterait à faire route avec le formé tout en restant un peu en retrait, lucide, attentif à son cheminement. C'est donc faire route avec la personne en formation sur un chemin qui n'est pas le sien et avec la conscience que l'accompagnateur n'ira pas, in fine, où la personne formée ira. C'est dans cet espace de « liberté accompagnée » que peut s'opérer la transformation, et, par voie de conséquence, la construction de compétences par l'appréhension progressive, dans un mouvement d'aller-retour des différents ingrédients qui les constituent. Dans ce contexte, l'ingénierie pédagogique nécessite une constante mise à jour des modalités de l'intervention au service de contenus renouvelés.

Ce dont a besoin l'apprenant pour se construire et construire des compétences et donc apprendre, c'est d'une relation anthropopédagogique (CHARLOT), c'est à dire une relation de proximité et de confiance, mais en même temps de distance dans laquelle il se sent exister au même titre que les autres, l'apprenant est aussi un être humain qui a besoin d'être accompagné pour organiser, construire et comprendre le monde professionnel dans lequel il s'engage ou est déjà inscrit.

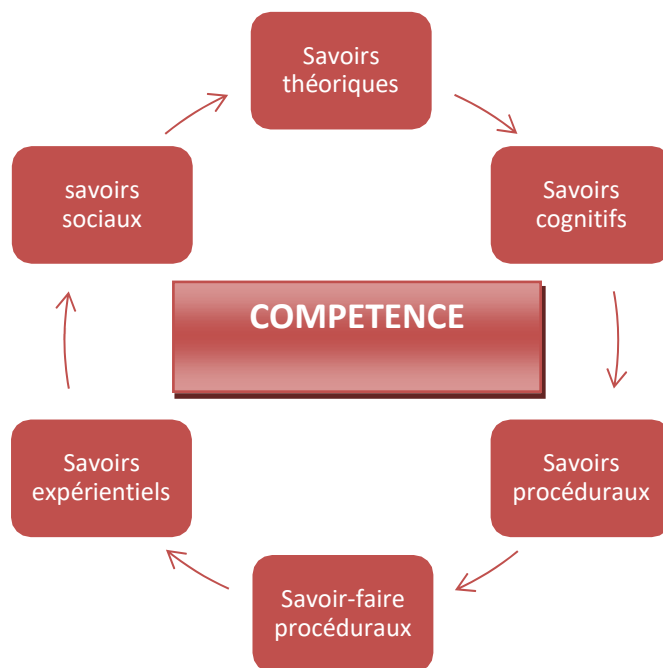
Au sein de ces nouvelles ingénieries, le rôle de l'enseignant, se transforme : il n'est plus simple transmetteur de savoirs, mais recentre son action vers une médiation par l'accompagnement offrant au formé le droit de construire lui-même son itinéraire et son contenu en coopération avec l'équipe pédagogique et en fonction de sa « cible » de professionnalisation. Cette posture implique nécessairement une décentration du « savoir absolu ». Le sens (direction et signification) émerge par production de savoir du sujet en formation par lui-même et sur lui-même au sein d'un collectif.

Valoriser les compétences dans l'ingénierie pédagogique ne revient pas à se détourner radicalement des savoirs théoriques mais à se demander pourquoi on inscrit dans le dispositif de formation telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne, dans quel ordre, lesquelles le formé va découvrir par lui-même, lesquelles n'ont pas nécessairement leur place... Plus simplement, aucun contenu de formation ne peut être proposé sans que l'on puisse en expliquer leur reliance aux compétences, aucune modalité pédagogique ne peut être proposée sans qu'elle aille dans le sens de l'accompagnement au changement, vecteur de construction de compétences.

Penser ainsi la formation ne représente ni une rupture, ni une révolution mais sans doute une évolution, et notamment une évolution des enseignants dans leur rapport aux savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences sans travailler sur des situations complexes qui impliquent que l'enseignant perde un peu de son aisance à exposer des connaissances pour s'aventurer dans un domaine où il devient accompagnateur et organisateur de situations d'apprentissage augmentant ainsi la zone d'incertitude dans laquelle se déploie l'activité pédagogique.

Une démarche d'analyse des ingrédients constitutifs des compétences :

Partant des éléments de cadrage exposés ci-dessus, les éléments constitutifs des compétences que nous avons identifiés à l'appui des entretiens réalisés lors d'un travail collaboratif dans le cadre du Programme de recherche PSDR Auvergne ¹, sont proposés dans la cartographie ci-dessous



- Savoirs théoriques : compréhension, interprétation des problèmes, transfert cognitif...)
- Savoirs cognitifs : traitement de l'information, transfert de connaissances...
- Savoir procéduraux : Savoir comment procéder
- Savoir-faire procéduraux : Savoir comment agir, comment procéder face à la situation problème
- Savoir expérientiels : agir tiré de l'expérience au travail
- Savoir sociaux attitude face à la tâche

Ces 6 repères ont été utilisés pour construire le référentiel de compétences des tuteurs qui accompagnent les jeunes en exil.

Les entretiens analysés¹ font ressortir que les personnes s'appuient très souvent sur des savoirs expérientiels acquis différemment (le plus souvent sur le lieu d'accompagnement), au contact des autres (collègues, partenaires, responsables de structure), par autoformation mais également lors de « tiers-temps » : rencontres informelles, trajets... Ces savoirs permettent d'une part de s'adapter aux situations d'accompagnement, , d'autre part de développer son capital compétences. On note que l'apprentissage par l'expérience est généralement fortement connecté à la motivation de répondre à une situation problème ou de s'adapter à une situation singulière (on rejoint ici les théories socioconstructivistes de l'apprentissage) Les savoirs sociaux sont évoqués en corrélation avec les savoirs expérientiels avec lesquels ils sont fortement intriqués. Les savoirs faire procéduraux viennent troisième position dans les savoirs évoqués, ils se révèlent par la manière dont les personnes décrivent comment elles agissent, procèdent face à une situation problème rencontrée sur le terrain.

Les savoirs procéduraux (savoirs comment procéder) sont évoqués sous forme de procédures à respecter : un cahier des charges, des objectifs à atteindre. Ils sont moins mis en avant que les savoirs faire procéduraux et car peu présent dans le monde de l'accompagnement des personnes en exil.

Les savoirs cognitifs et les savoirs théoriques sont peu exposés par les personnes. Cela ne signifie pas qu'ils ne soient pas présents ou nécessaires à l'agir des compétences. La difficulté de « re-conscientiser » les savoirs théoriques ayant fait l'objet d'un transfert cognitif sur lesquels repose l'agir de la compétence peut en partie expliquer cette faible évocation. Il est intéressant de noter que l'évocation des savoirs théoriques (connaissances formelles) est plutôt sur le mode négatif : les personnes ont tendance à faire apparaître les manques plutôt que les acquis sur

¹ Cf rapport d'analyse des besoins des tuteurs projet RENT : [Analyse des besoins des tuteurs - Erasmus Expertise](#)

lesquels elles s'appuient dans leur travail. En contrepartie il est intéressant de noter que les savoirs expérimentiels semblent favoriser l'apprentissage de savoirs théoriques par le biais de l'autoformation. Cet aspect est une invitation à revisiter le rapport dialectique entre affectif et cognitif que le sujet vit au cours d'une démarche d'apprentissage.

Les éléments de lecture qui précèdent montrent que les apprentissages professionnels informels (CARRE et CHARBONNIER) occupent une place centrale dans la construction, le développement des compétences pour une meilleure adaptation aux situations rencontrées. CARRE et CHARBONNIER définissent ainsi les apprentissages professionnels informels : « *tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs produits en dehors de périodes explicitement consacrées aux actions de formation instituées et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle* »². Il semble que la particularité des territoires, environnements sociaux, économiques, culturels...etc.. au sein desquels s'exerce le travail accentue ce trait. Il semble dans ce contexte complexe (voir difficile) de définir un espace de travail bien sérié, par des situations de travail stabilisées. Inhérent à cet aspect les compétences ne peuvent être stabilisées (au sens de leur réplique en situation de travail), et, conséquemment, la mouvance des activités implique la mise en place d'une dynamique d'apprentissage permanente par les personnes. Dans ce contexte, nous posons l'hypothèse que les territoires, et plus particulièrement les différentes activités professionnelles, culturelles, sociales qui s'y développent sont source de construction de compétences et sont d'extraordinaires lieux d'apprentissage aux contours encore difficiles à identifier mais qui devront nécessairement être intégrés rapidement dans les dispositifs de formation.

Cet aspect fait apparaître une double nécessité : celle de penser l'offre de formation par une approche bottom up qui prendrait appui sur les données émanant du terrain pour adapter les contenus formatifs, celle de concevoir une ingénierie pédagogique d'accompagnement des apprentissages informels.

Cette ingénierie suppose de concevoir la formation sur le mode d'accompagnement au changement plutôt que sur le modèle traditionnel de transmission de connaissances. A l'aune des environnements institutionnels, des zones d'autonomie des tuteurs (espaces de construction des compétences), des interstices laissés vacants par la formation initiale, des espaces d'innovation, de créativité, de prise d'initiative, l'accompagnement construit de ces apprentissages informels constitue sans doute un levier essentiel de développement de l'apprentissage. Cela suppose que l'ingénierie pédagogique prenne appui d'une part sur la reconnaissance d'une approche personnelle de l'apprentissage (par la conception d'itinéraires singuliers de formation), d'autre part propose des outils (analyse des pratiques, regards croisés sur des situations identiques, autoformation...) permettant d'intégrer les expériences sur les territoires comme espace collectif d'apprentissage. On lit que les personnes en fonction de tuteur ou face à des situations problèmes ont besoin d'écoute, pas nécessairement de réponses sous forme d'apport de connaissances formelles, et demandent à être accompagnées dans la lecture des situations rencontrées.

² CARRE Ph. Et CHARBONNIER O. (sous la direction de) (2003) Les apprentissages professionnels informels L'Harmattan, collection savoir et formation p20

Ces nouvelles approches impliquent que l'ingénierie pédagogique fasse appel à deux attitudes bien distinctes en formation : la non directivité dans le contenu qui permettrait la prise en compte des expériences formatives émanant de terrains diversifiés, la directivité dans le contenant, enveloppe psychique et moi-pensant (ANZIEU) qui répond au besoin de sécurité, essentiel et structurant dans toute démarche d'apprentissage pour permettre le tuilage de nouvelles représentations mentales propices à enrichir les compétences.

Cette approche implique un renversement total dans la conception des ingénieries pédagogiques fondées encore le plus souvent sur des contenus formatifs pré-identifiés, « pré-formatés » dans les « vases clos » des institutions formelles d'apprentissage.

Dans cette perspective, en formation, devront être distinguées les compétences dites cœur de métier qui servent de « garde-fou » à la dispersion, des compétences plus mobiles, mouvantes, spécifiques liées aux contextes dans lesquels la personne agit (agira) ses compétences dont les contenus sont en perpétuelle évolution, transformation, repositionnement sur des terrains évolutifs, mouvants en transformation permanente.

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBRET J., GILBERT P. et PIGEYRE F. (1993). Savoir et pouvoir, les compétences en question. Paris : PUF

ANZIEU Didier., (1994). Le Penser-Du Moi-peau au Moi-pensant DUNOD

BARDIN Laurence L'analyse de contenu PARIS 1998 (Le psychologue) PUF

BREANT F. (2004). « Questionnement éthique et compétences professionnelles, pourquoi écrire ? », dans Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé, ouvrage collectif dirigé par Pierre Hébrard, Paris : L'Harmattan. (p. 151 à 175).

BREANT F. (2006) « Habiter en poète la posture de praticien chercheur » chapitre d'un ouvrage collectif dirigé par Françoise Cros, Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, Paris : L'Harmattan. (p.187 à 209)

BROCHIER D. (Dir.). (2002). La gestion des compétences. Acteurs et pratiques. Paris : Economica.

BOURDIEU Pierre (1994) Raisons pratiques. Paris (seuil)

CARRE Ph. Et CHARBONNIER O. (sous la direction de) (2003) Les apprentissages professionnels informels L'Harmattan, collection savoir et formation

CHARLOT Bernard (1999) Du rapport au savoir-Éléments pour une théorie (Anthropos)

CLOT Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In : B. Maggi (Ed.). Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation. Paris : PUF, 133-156.

CLOT Y. (2005) , François Daniellou, Guy Jobert, Patrick Mayen, Paul Olry, Yves Schwartz Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante Education permanente, 165 (2005/4) 139-160

CIFALI Mireille (2002), Le lien éducatif, contre jour psychanalytique, PUF 2002

CURIE J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure. Education Permanente, 135 (1998/2), 133-142.

DEJOURS C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. Education Permanente, 116 (1993/3), 47-70.

DEMAILLYL. (1994) Compétence et transformation des groupes professionnels. In : F. Minet, M. Parlier et S. de Witte (Eds). La compétence, mythe, construction ouréalité. Paris : L'Harmattan, 71-90.

DOLZ J. et OLLAGNIER E.(Dir.) (2002). L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles : De Boeck

DUBAR C. (1996) La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, Sociologie du travail. 2/96

DUBAR © DEMAZIERE (D) (1997) Analyser les entretiens biographiques, l'exemple d récits d'insertion PARIS (Essais et recherche) NATHAN

GILBERT P. et PARIER M. (1992). La compétence : du "mot-valise" au concept opératoire. Actualité de la Formation Permanente, 116, 14-18.

HEBRARD P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation Professionnelle,

quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ?
Recherche et formation. 17, 23-34.

JEANNOT G (2005). Les métiers flous du développement rural in Sociologie du travail, vol.47, N°1, 2005(p1-19)

JONNAERT Ph. (2002) Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, Bruxelles : De Boeck

MALGLAIVE G. (1998) Enseigner à des adultes Editions PUF

LE BOTERF G. (1985) L'ingénierie du développement des ressources humaines » In Education Permanente N°81 p 7-24

LE BOTERF G. (2001) Compétences et navigation professionnelle, Paris, Editions Organisations

PASTRE P., et MAYEN P. VERGNIAUD G. (2006) Note de synthèse sur la didactique professionnelle, Revue Française de Pédagogie, N° 154, Janvier-Mars 2006

ROPE F. et TANGUYL. (1994). Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise. Paris : L'Harmattan.

- **Schwartz Y. (1997)**. Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique. Paris: PUF Le travail humain

STROOBANTS M. (1993). Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes. Bruxelles : Editions de l'Université Libre de Bruxelles

TROGNON L., BERGERON J., CAYRE P., KIRCHNER J. (2012) Pour un nouveau regard sur les compétences en ingénierie territoriale, in Revue d'Auvergne 602-603 p 355

WITORSKI R. (1994). De la fabrication des compétences. Education Permanente, 135 (1998/2), 57-70.

ZARIFIAN P. (1994). Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In : F. Minet, M. Parlier et S. de Witte (Eds). La compétence, mythe, construction ou réalité. Paris : L'Harmattan, 111-134.

ZARIFIAN P. (2001). Le modèle de la compétence. Ed. Liaiso