



INGINERIEA COMPETENȚELOR ȘI ITINERARE DE ÎNVĂȚARE

Jacqueline BERGERON
Președinte Erasmus Expertise
www.erasmus-expertise.org
Doctor în Științele Educației
Expert Internațional în
Governanța sistemelor de formare și cercetare

Începând cu sfârșitul anilor 1980, abordarea bazată pe competențe s-a impus în numeroase voci conceptuale ale formării, fie că este vorba de formarea inițială sau continuă, superioară sau profesională. Aceasta este, în special, utilizată ca referință în conceperea curriculumurilor, în acordarea diplomelor prin VAE (Validarea Achizițiilor prin Experiență), în construirea unor trasee individuale de formare și reprezintă, de asemenea, un instrument pentru sprijinul și dezvoltarea proiectelor profesionale.

Polisemia acestui concept demonstrează atât bogăția, cât și complexitatea sa. Deși pare imposibil (și, fără îndoială, nu foarte dorit) în prezent să se ajungă la un consens pentru a defini ce este o competență, clarificările oferite de diferiți autori precursori (menționăm doar LEBOTERF, ZARIFIAN, WITTORSKI, MALGLAIVE...) ne permit să propunem ceea ce pare să caracterizeze acest concept: o serie de acțiuni eficiente, în fața unei familii de situații; acțiuni pe care persoana reușește să le stăpânească deoarece dispune atât de cunoștințele necesare, cât și de capacitatea de a mobiliza aceste cunoștințe în mod judicios și de a acționa asupra situațiilor în timp util și adaptat mediului său, pentru a identifica și rezolva situații problemă.

Prin urmare, este vorba despre un ansamblu de activități pe care o persoană le organizează pentru a ajunge la un rezultat precis și eficient. Competența concretizează, de fapt, transferul posibil de cunoștințe printr-o reacție adaptată la nivelurile teoretic, tehnic și relațional ale unei situații problemă, concretizându-se prin acțiunea subiectului.

Modelul competenței se bazează, în general, pe două concepții principale. Prima, de tip behaviorist, iar a doua, socio-constructivistă. Aceasta din urmă ni se pare mai elucidantă decât prima în contextul actual al formării pe parcursul întregii vieți, deoarece se străduiește, pe de o parte, să reflecte complexitatea activității în situația de muncă, iar pe de altă parte, pune accent pe acțiunea persoanei și pe „însoțirea în acțiune”, o noțiune fundamentală, după părerea noastră, în cadrul unor trasee individuale care au loc în medii de învățare din ce în ce mai diversificate și în afara domeniului formal al formării.

Abordarea socio-constructivistă permite astfel o legătură cu didactica profesională, care distinge între sarcina de executat (munca prescrisă) și activitatea (munca reală), și, prin urmare, între registrul epistemic și registrul pragmatic al cunoștinței. Ne aflăm astfel între modelul cognitiv și modelul operativ, pentru a contura mai bine zona proximală de dezvoltare (VYGOTSKI), zona în care se construiesc competențele prin și în situație. Abordarea socio-constructivistă formulează astfel ipoteza că abordarea prin competențe presupune o intrare prin persoane și nu prin activități: dacă există întotdeauna cunoștințe (provenite din surse diverse) „sub” o competență, știm astăzi că acestea nu sunt suficiente pentru a „face” și că „a ști să faci” nu permite „a ști să faci aceasta” (deci acțiunea) care se construiește pe parcurs, într-un mod particular, original și unic pentru fiecare subiect care acționează. Competența nu se reduce astfel niciodată la cunoștințe teoretice sau procedurale codificate și învățate ca niște reguli, chiar dacă acestea din urmă sunt esențiale.

Pentru a ilustra cele spuse, o clarificare din partea câtorva autori menționați anterior:

Pentru a defini competența, Gérard MALGLAIVE (1998) menționează cunoștințe teoretice, cunoștințe procedurale și abilități practice. El indică faptul că cunoștințele teoretice nu au relații operaționale directe cu

practicile. Pentru el, singurul efect practic al unei cunoștințe teoretice este de a face cunoscut, și nu de a face, de a spune ce este și nu ce trebuie să fie. Ca urmare, cunoștințele teoretice nu indică nimic cu privire la scopurile pe care acțiunea trebuie să le urmărească, la fel cum nu stabilesc în sine mijloacele de a le atinge. Pe de altă parte, ele permit ajustarea foarte precisă a intervențiilor practice asupra realității, precizând efectele, succesul sau eșecul acestora. Cunoștințele teoretice sunt fundamentul indispensabil al eficienței cunoștințelor care reglează acțiunea, numite cunoștințe procedurale.

Abilitatea practică cuprinde întotdeauna (și din ce în ce mai mult) multiple realități. Aceasta prezintă intersecții cu cunoștințele teoretice și cunoștințele procedurale, care sunt la interfața dintre concepte și elementele operaționale care permit acțiunea adaptată într-o situație dată. Se va observa aici importanța sprijinului profesional (uneori numit „tutoriat”) pentru a permite fiecăruia să se situeze în raport cu mediul său profesional, să-și dezvolte dispozitivul de reprezentare mentală, să se sprijine pe motoarele sale (numite în general „soft skills”) pentru a acționa adaptat în situație: se înțelege aici că sprijinul se încadrează în practici de reglementare socială, educativă și nu în transmitere.

MALGLAIVE indică faptul că abilitatea practică poate desemna gesturile specifice unei practici, ceea ce anglosaxonii numesc „skill”, termen pe care îl putem traduce prin abilitate. Din această perspectivă, abilitatea practică permite nu doar să producă acte, ci și să le facă cu dexteritate și îndemânare (talentul de a acționa). Această dexteritate sau abilitate provine din cunoștințe internalizate, devenite inconștiente (și adesea acționează pe un fundal afectiv) pentru persoana care le manifestă. Astfel, este dificil să-ți autoevaluezi competențele, dar un muncă asupra analizei practicilor profesionale și un efort de reflexivitate pot permite progresiv, cu ajutorul unui sprijin adaptat, construirea unei hărți a competențelor.

Abilitățile practice sunt, așadar, acte umane disponibile datorită învățării și experimentării într-un mod formal (în formare), informal (învățare în afara sistemului) sau non-formal (prin experiența care permite construirea experienței).

Acestea se desfășoară într-o manieră specifică ca rezultat al a două transformări:

- a) Obiect transformator (persoana care acționează)
- b) Obiect transformat (rezolvarea unei situații problemă)

Abilitățile practice pot fi, așadar, localizate, au un început și un sfârșit, și o traiectorie care poate fi identificată în competență. MALGLAIVE numește acest aspect cinetica actului. Toată dificultatea dintr-o abordare pedagogică constă în a explica clar această cinetică în cadrul competenței.

Pentru ZARIFIAN, competența corespunde unei asumări de inițiativă și responsabilitate din partea individului în fața situațiilor cu care se confruntă. Cuvântul inițiativă provine din cuvântul a iniția: a începe ceva în lume. O asumare de inițiativă este o acțiune care modifică ceea ce există, care introduce ceva nou, care începe ceva, care creează. Orice competență implică, așadar, o componentă inovatoare specifică subiectului în acțiune.

Persoana competentă răspunde de inițiativele pe care le ia și de efectele acestora, nu doar în funcție de judecățile sociale care se vor dirija spre ea (sau de un sistem de evaluare), ci și în funcție de simțul ei al responsabilității, adică având în vedere acceptarea de a-și asuma gestionarea unei situații care nu poate fi decât specifică. Astfel, asumarea responsabilității este echivalentul autonomiei și descentralizării procesului decizional, inclusiv în sistemele de formare.

Principalele „ingrediente” ale competenței:

Începând de la aceste diferite grile de lectură și abordări, este posibil să identificăm principalele elemente constitutive ale unei competențe: deși acestea sunt strâns și într-un mod unic interconectate de fiecare individ, identificarea lor în mod distinct permite o mai bună înțelegere a modului în care fiecare persoană le leagă pe parcursul demersului său de învățare:

- Cunoștințe **teoretice** (a înțelege, a interpreta)
- Cunoștințe **procedurale** (cum să faci)
- Cunoștințe **de procesare procedurală** (a ști cum să procedezi, a ști să operezi)
- Cunoștințe **experiențiale** (a ști „cum” să faci, a ști să te conduci)
- Cunoștințe **sociale** (a ști „cum să fii”, a te comporta în mod adecvat)
- Cunoștințe **cognitive** (a ști să procesezi informația, a raționa)

Așa cum s-a menționat anterior, începând de la modul original și unic în care fiecare își interconectează aceste ingrediente, putem înțelege operațiile de transformare cognitivă pe care le realizează un subiect în situația de lucru în cadrul unor medii care influențează în mod necesar alegerile și modalitățile de învățare: această interconectare nu este posibilă decât prin acțiune. Formulăm ipoteza că acțiunea permite o mai bună identificare a rolului formării, a cărei funcție esențială astăzi este de a sprijini persoanele în parcursul lor de

învățare pe parcursul vieții: intrarea prin acțiune (sau prin reflexivitate asupra acțiunii) trebuie să primeze în fața intrării prin transmitere (ceea ce astăzi este depășit în mare măsură de circulația cunoștințelor pe internet). În acest context, sistemele „clasice” de formare trebuie complet revizuite în cele două lor componente: ingineria formării și ingineria pedagogică.

Analizând situațiile trăite, fiecare componentă se dezvăluie în sensul „fotografic” al termenului. Această decompunere trece inevitabil prin analiza narațiunilor despre muncă. Această abordare necesită „decompartimentarea” domeniilor de cunoștințe care, deși sunt interconectate, sunt relativ închise. Analiza situațiilor de lucru realizată de practicieni, combinată cu un demers de reflexivitate asupra strategiilor de învățare, constituie astfel fundamentul pe care se definesc competențele numite ”de bază”: acest spațiu de analiză este locul privilegiat pentru a revela diferitele ingrediente ale implementării unei situații de muncă, a unei practici, a unei meserii, independent de munca „prescrisă”, care nu este decât o reprezentare a activității, în special pentru ocupările cu risc sau cele numite „neclare” (JEANNOT-2005).

Această muncă de reconștientizare a cunoștințelor devenite inconștiente îl conduce pe individ la ruperea habitusului (în sensul în care îl definește Bourdieu), la ieșirea dintr-o reproducere inconștientă a muncii, permițându-i să indice cum acționează în fața necunoscutului (în situații noi), cum creează, inventează și introduce inovații în practica sa zilnică. Sprijinul, în acest context, are rolul de a susține și facilita această reconștientizare pentru o mai bună adaptare (în sens cognitiv și social) la mediul său de lucru.

Identificarea competențelor se încadrează astfel mai degrabă într-o postură de cercetător decât într-o postură de tehnician: este un proces de analiză care permite trecerea de la o gândire „normată” (munca cerută) la o gândire afectată, alterată, fundamental dialectică și dialogică. Acest sprijin numit pedagogic va facilita tranziția, caracterizată, în prima etapă, prin identificarea de către individ a ingredientelor competenței sale, pentru ca, în a doua etapă, să-i permită să le organizeze, să le aranjeze și să le ordoneze într-un demers obiectiv și transferabil pentru o acțiune adaptată. Astfel, se va ajunge progresiv la o hartă a competențelor care nu se poate fixa în cadrul unor referențiale de competențe rigid predefinite. Competența este și rămâne o simfonie neterminată, jucată pe partituri colorate de moduri de acțiune diversificate, în medii plurale, care dezvoltă ele însele noi competențe.

Inginerie pedagogică, o abordare prin competențe:

Printr-o concentrare pe persoană, abordarea pe competențe induce noi reconfigurări și concepții ale ingineriei pedagogice, acordând o importanță deosebită activității unice a subiectului. Astfel, se construiesc trasee individuale, personalizate de formare (uneori numite trasee de profesionalizare). Subiectul devine actor al unei construcții fundamentate pe resursele sale care se transformă, se restructurează, se dezvoltă și se capitalizează într-un spațiu de formare.

Abordarea formării în termeni de competențe implică, prin urmare, din partea cadrelor didactice/formatorilor, identificarea și caracterizarea situațiilor particulare întâmpinate de cursanți, studenți: aceste situații sunt la rândul lor, instrumente facilitatoare ale transferului cognitiv. Ingineria pedagogică se bazează astfel pe analiza activității pentru a reconstrui structura sa conceptuală și a identifica un anumit număr de situații de formare care permit vizeze (în sensul țintei) competențele.

Se poate formula ipoteza că locul de muncă, care cuprinde numeroase medii de învățare informale și non-formale, este un spațiu de construcție și dezvoltare a reconfigurării competențelor subiectului în acțiune.

Această ipoteză implică faptul că se pun în aplicare noi inginerii pedagogice în cadrul unui spațiu de alternanță „muncă-formare”, unde principalii actori implicați în procesele de formare (cursanți - formatori - întreprinderi) își împărtășesc puterea de a forma (în special universitatea și întreprinderea).

Aceste noi inginerii includ câteva caracteristici fundamentale în concepția formărilor:

- Un rol activ al persoanelor în formare: ele nu au numai dreptul la formare, ci și datoria de a fi actori pe deplin implicați în parcursurile lor de formare și profesionale
- Contextualizarea acțiunii cursanților în cadrul situațiilor de muncă sau în rezolvarea unor situații problemă efective
- O reconfigurare a relației dintre învățăcel și profesor care implică o nouă relație pedagogică
- Introducerea noțiunii majore de sprijin în formare (spațiu de tranziție, de mediere), care este un sprijin în direcția, prin și pentru schimbare în cadrul situațiilor tranzitorii pe care le trăiesc persoanele în parcursul lor de viață. De la transmiterea de cunoștințe, cadrele didactice devin acompaniatori care ajută la înțelegerea, organizarea și construirea traiectoriilor de formare și profesionale.

Când sprijinul devine o modalitate de a forma și se integrează în ingineria pedagogică

În această nouă reconfigurare, sprijinul pedagogic nu poate fi decretat, ci ține de complexitate (MORIN 1977) și trebuie să fie supus unei vigilențe permanente pe fundalul eticii; marile repere ai eticii sprijinului se referă la câteva cuvinte cheie: competență, respect pentru persoane și autonomia acestora, justiție, responsabilitate.

Competența formatorilor este multiplicată, foarte diversificată, incluzând în special acceptarea confruntării, punerea sub semnul întrebării, evaluarea practicilor proprii de către cursanți.

Abordarea ingineriei pedagogice în termeni de sprijin implică îndepărtarea de o concepție tehnicistă a formării care a predominat o lungă perioadă (și probabil prevalează încă), ancorată într-o viziune liberală economică, pentru a considera funcția de formare ca un proces de transformare a unei persoane, implicând un sprijin în direcția schimbării.

„Cadrele didactice-acompaniatori” nu sunt nici „ghizi” nici „organizatori de excursii” (deși există noțiunea de parcurs, de traseu profesional în formare). Ele acționează în secundar și acceptă să susțină fără a decide pentru altcineva asupra căii pe care trebuie să o urmeze. În această accepțiune, sprijinul pedagogic ar consta în a merge alături de cursant, menținându-se un pic în umbră, lucid, atent la evoluția acestuia. Este, așadar, a merge împreună cu persoana în formare pe un drum care nu este al său și cu conștiința că sprijinitorul nu va ajunge, în final, unde va ajunge persoana formată. Este în acest spațiu de „libertate acompaniată” că se poate realiza transformarea și, prin urmare, construcția competențelor, printr-o înțelegere progresivă, într-o mișcare de du-te-întoarce a diverselor ingrediente care le constituie. În acest context, ingineria pedagogică necesită o actualizare constantă a modalităților de intervenție în serviciul conținuturilor reînnoite.

Ceea ce are nevoie cursantul pentru a se construi și a construi competențe, deci pentru a învăța, este o relație antropopedagogică (CHARLOT), adică o relație de proximitate și încredere, dar în același timp de distanță, în care se simte că există pe aceeași scară cu ceilalți. Cursantul este de asemenea un om care are nevoie de sprijin pentru a organiza, construi și înțelege lumea profesională în care se angajează sau în care este deja înscris.

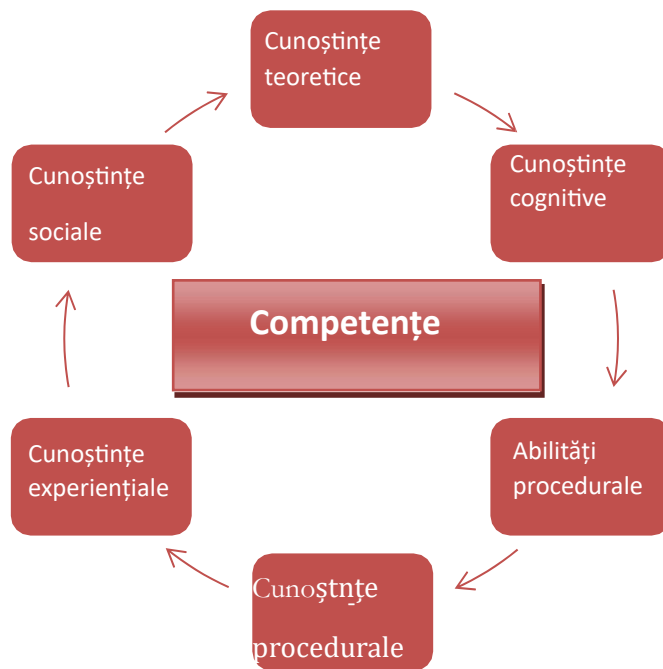
În cadrul acestor noi inginerii, rolul profesorului se transformă: el nu mai este un simplu transmițător de cunoștințe, ci își reorientează acțiunea către o mediere prin sprijin, oferindu-i cursantului dreptul de a-și construi singur traseul și conținutul în cooperare cu echipa pedagogică și în funcție de „ținta” sa de profesionalizare. Această postură implică necesar o decentrare a „cunoștințelor absolute”. Sensul (direcția și semnificația) apare prin producția de cunoștințe a subiectului în formare prin el însuși și asupra lui însuși în cadrul unui colectiv.

Valorificarea competențelor în ingineria pedagogică nu înseamnă a se îndepărta radical de cunoștințele teoretice, ci a se întreba de ce se includ în cadrul formării anumite cunoștințe, care sunt acestea, în ce ordine, care dintre ele va fi descoperită de cursant singur, care nu își au neapărat locul... Mai simplu spus, niciun conținut de formare nu poate fi propus fără a se putea explica legătura acestuia cu competențele, iar nicio modalitate pedagogică nu poate fi propusă fără a se îndrepta spre sprijinul în schimbare, vector de construcție a competențelor.

A gândi astfel formarea nu reprezintă nici o ruptură, nici o revoluție, ci fără îndoială o evoluție, și anume o evoluție a cadrelor didactice în raport cu cunoștințele și învățarea. Nu se poate merge în direcția competențelor fără a lucra pe situații complexe care implică faptul că profesorul își pierde puțin din ușurința de a expune cunoștințe pentru a se aventura într-un domeniu în care devine acompaniator și organizator de situații de învățare, crescând astfel zona de incertitudine în care se desfășoară activitatea pedagogică.

O abordare de analiză a ingredientelor constitutive ale competențelor:

Pornind de la elementele de cadrament expuse mai sus, elementele constitutive ale competențelor pe care le-am identificat în urma interviurilor realizate în cadrul unui proiect colaborativ în cadrul Programului de cercetare PSDR Auvergne 1 sunt prezentate în harta de mai jos.



- Cunoștințe teoretice: înțelegere, interpretare a problemelor, transfer cognitiv...
- Cunoștințe cognitive: procesare a informației, transfer de cunoștințe...
- Cunoștințe procedurale: a ști cum să procedezi.
- Abilități procedurale: a ști cum să acționezi, cum să procedezi în fața unei situații problemă.
- Cunoștințe experiențiale: acțiune bazată pe experiența de la locul de muncă.
- Cunoștințe sociale: atitudine față de sarcină.

Aceste 6 repere au fost folosite pentru a construi referențialul de competențe al tutorilor care însoțesc tinerii în exil.

Interviurile analizate¹ evidențiază faptul că persoanele se bazează foarte adesea pe cunoștințe experiențiale dobândite în moduri diferite (cel mai adesea la locul de însoțire), în contact cu alții (colegi, parteneri, responsabili de structură), prin autodidactism, dar și în timpul „timpului terț”: întâlniri informale, trasee... Aceste cunoștințe permit, pe de o parte, adaptarea la situațiile de însoțire, iar pe de altă parte, dezvoltarea capitalului de competențe. Se observă că învățarea prin experiență este, în general, foarte conectată la motivația de a răspunde unei situații problemă sau de a se adapta la o situație specifică (aici se leagă de teoriile socio-constructiviste ale învățării). Cunoștințele sociale sunt menționate în corelație cu cunoștințele experiențiale, cu care sunt strâns interconectate. Cunoștințele procedurale se situează pe locul al treilea în rândul cunoștințelor evocate, fiind dezvăluite prin modul în care persoanele descriu cum acționează și procedează în fața unei situații problemă întâmpinate pe teren.

Cunoștințele procedurale (cunoștințe despre cum să procedezi) sunt evocate sub formă de proceduri de respectat: un caiet de sarcini, obiective de atins. Ele sunt mai puțin evidențiate decât abilitățile procedurale, deoarece sunt puțin prezente în domeniul sprijinului oferit persoanelor în exil.

Cunoștințele cognitive și cunoștințele teoretice sunt rareori menționate de către persoane. Acest lucru nu înseamnă că nu sunt prezente sau necesare pentru exercitarea competențelor. Dificultatea de a „re-conștientiza” cunoștințele teoretice care au fost supuse unui transfer cognitiv pe care se bazează exercitarea competenței poate explica în parte această evocare scăzută. Este interesant de notat că evocarea cunoștințelor teoretice (cunoștințe formale) se face în mod negativ: persoanele au tendința de a evidenția lipsurile mai degrabă decât realizările pe care se sprijină în munca lor.

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

Pe de altă parte, este interesant de menționat că cunoștințele experiențiale par să favorizeze învățarea de cunoștințe teoretice prin intermediul autodidactismului. Acest aspect este o invitație de a reexamina raportul dialectic dintre afectiv și cognitiv pe care subiectul îl trăiește în cadrul unui demers de învățare.

Elementele de lectură care preced arată că învățările profesionale informale (CARRE și CHARBONNIER) ocupă un loc central în construcția și dezvoltarea competențelor pentru o mai bună adaptare la situațiile întâmpinate. CARRE și CHARBONNIER definesc astfel învățările profesionale informale: „orice fenomen de dobândire și/sau de modificare durabilă a cunoștințelor”. *„produse în afara perioadelor explicit dedicate acțiunilor de formare instituționalizate și susceptibile de a fi investite în activitatea profesională”*². Se pare că particularitatea teritoriilor, a mediilor sociale, economice, culturale etc., în cadrul cărora se desfășoară munca accentuează această trăsătură. În acest context complex (chiar dificil), pare greu de definit un spațiu de muncă bine structurat, prin situații de muncă stabilizate. Competențele nu pot fi stabilizate (în sensul replicării lor în situații de muncă), și, prin urmare, fluctuația activităților implică instaurarea unei dinamici permanente de învățare din partea persoanelor. În acest context, formulăm ipoteza că teritoriile, și mai ales diferitele activități profesionale, culturale și sociale care se dezvoltă aici, sunt surse de construcție a competențelor și reprezintă locuri extraordinare de învățare, cu contururi încă greu de identificat, dar care trebuie integrat rapid în programele de formare.

Acest aspect evidențiază o dublă necesitate: aceea de a gândi oferta de formare printr-o abordare "bottom-up" care să se bazeze pe datele provenite de la teren pentru a adapta conținuturile de formare, și aceea de a concepe o inginerie pedagogică de sprijinire a învățărilor informale.

Această inginerie presupune conceperea formării în mod de sprijin pentru schimbare, mai mult decât pe modelul tradițional de transmitere a cunoștințelor. În lumina mediilor instituționale, a zonelor de autonomie ale tutorilor (spații de construcție a competențelor), a intervalelor lăsate goale de formarea inițială, a spațiilor de inovație, de creativitate și de inițiativă, sprijinul construit pentru aceste învățări informale constituie, fără îndoială, un levier esențial pentru dezvoltarea învățării autonome. Aceasta presupune ca ingineria pedagogică să se bazeze, pe de o parte, pe recunoașterea unei abordări personale a învățării (prin conceperea unor trasee individuale de formare), și, pe de altă parte, să propună instrumente (analiza practicilor, perspectivele variate asupra unor situații identice, autodidactism...) care să integreze experiențele din teritorii ca spațiu colectiv de învățare. Se observă că persoanele care funcționează ca tutori sau se confruntă cu situații problemă au nevoie de ascultare, nu neapărat de răspunsuri sub formă de cunoștințe formale, și solicită sprijin în lectura situațiilor întâmpinate.

²

CARRE Ph. Et CHARBONNIER O. (coordonatori) (2003) Les apprentissages professionnels informels L'Harmattan, collection savoir et formation p.20

Aceste noi abordări implică faptul că ingineria pedagogică trebuie să apeleze la două atitudini bine distincte în formare: non-directivitatea în conținut, care ar permite luarea în considerare a experiențelor formative provenind din terenuri diversificate, și directivitatea în cadrul, un tip de învelire psihică și „eu-gânditor” (ANZIEU), care răspunde nevoii de securitate, esențială și structuratoare în orice demers de învățare, pentru a permite conectarea unor noi reprezentări mentale favorabile îmbogățirii competențelor.

Această abordare implică o răsturnare totală în concepția ingineriilor pedagogice, care sunt încă cel mai adesea bazate pe conținuturi formative pre-identificate, „pre-formatate” în „vasele închise” ale instituțiilor formale de învățare.

În această perspectivă, în formare, trebuie să se distingă competențele numite „de bază” care servesc drept „plase de siguranță” împotriva dispersiei, de competențele mai mobile, fluide, specifice legate de contexte în care persoana acționează (va acționa), competențe a căror conținut este într-o continuă evoluție, transformare și reconfigurare pe terenuri evolutive și în mișcare constantă.

REPERE BIBLIOGRAFICE

- 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-Eléments 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 ou réalité. 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 PARLIER 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 (p119)
- 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