



**HAL**  
open science

## Quelle “ approche par les compétences ” et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ?

Pierre Hébrard

► **To cite this version:**

Pierre Hébrard. Quelle “ approche par les compétences ” et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine?. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2013, 10.4000/dse.189 . hal-02266273

**HAL Id: hal-02266273**

**<https://hal.science/hal-02266273>**

Submitted on 13 Aug 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ?**

Hébrard, P. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 30/2013, 17-34.  
Toulouse : P.U. du Mirail.

Mots clés : métiers, activités, compétences, paradigmes, référentiels  
*Key words : occupations, activities, skills, paradigms, standards*

Résumé : Les dispositifs de formation professionnelle - y compris pour les métiers de la relation humaine (travail social, professions de la santé, de la formation) - sont aujourd'hui le plus souvent conçus sur la base d'une ingénierie de formation se référant à l'« approche par les compétences ». Celle-ci se traduit par des méthodes et des outils qui nous semblent à interroger d'un point de vue épistémologique et méthodologique. Quelle est l'origine de l'approche par les compétences en éducation et en formation? Quelle(s) conception(s) du travail et des compétences peut-on repérer en analysant les outils en usage (référentiels, grilles d'évaluation, programmes de formation) et à quel(s) paradigme(s) peut-on les rattacher ?

Summary: The vocational training schemes are now most often designed with a "competence based approach", including for the professions of human relationships (social work, health professions, training). This results in methods and tools that, we think, have to be discussed and questioned from an epistemological and methodological point of view. What is the origin of the competency based education? What conception of work and skills can one identify by analyzing documents in use (standards, training programs, assessment tools) and to what paradigm(s) are they linked?

Pierre Hébrard, docteur en sciences de l'éducation, HDR  
pierhebrard@orange.fr  
LIRDEF Université de Montpellier

Les dispositifs de formation professionnelle - y compris pour les métiers de la relation humaine (travail social, professions de la santé, de la formation) - sont aujourd'hui le plus souvent conçus sur la base d'une ingénierie de formation se référant au « modèle de la compétence » (Zarifian 2001) ou à « l'approche par les compétences » (Coudray & Gay, 2009). Ces expressions recouvrent un discours, des méthodes et des outils qui nous semblent à interroger d'un point de vue épistémologique et méthodologique. L'objet du présent article est tout d'abord d'examiner les fondements théoriques et les principes méthodologiques sur lesquels ils reposent. Pour ce faire, dans une première partie, nous rappellerons quelques éléments de définition de la notion d'ingénierie de formation, puis nous situerons l'approche par les compétences parmi les méthodes de conception de dispositifs de formation. Nous retracerons l'origine de ce courant et rappellerons ses fondements théoriques et méthodologiques, ainsi que certaines des critiques dont il a fait l'objet.

Dans une seconde partie, nous étudierons, à partir d'une analyse documentaire, la façon dont l'approche par les compétences a été mise en œuvre dans la formation préparant à certains métiers du travail social, de la formation et de la santé. En effet, les réformes des dispositifs

de formation à ces professions qui ont eu lieu, au cours des années 2000, se réfèrent à cette approche. Elles sont présentées par leurs promoteurs comme nécessaires pour répondre aux besoins dus aux évolutions de ces professions. L'ouvrage de Coudray et Gay (2009) présente, par exemple, la réforme du diplôme d'état d'infirmier comme « une nouvelle approche de la formation infirmière, (...) un nouveau mode de construction du diplôme à partir des compétences, (...) une construction pédagogique qui permette réellement l'acquisition de compétences, pour mieux préparer à l'exercice du métier » (op. cit. p. 39). L'analyse critique que nous présenterons de certains des outils utilisés depuis la mise en place de ces réformes (référentiels, grilles d'évaluation, programmes de formation) nous permettra de repérer les conceptions du travail et des compétences qu'ils véhiculent et d'en montrer l'intérêt et les limites.

## 1. L'ingénierie de la formation et l'approche par les compétences

### 1.1 L'ingénierie de formation : définitions et discussion de la notion

La notion d'ingénierie de formation s'est imposée progressivement au cours des années 1980 et au début des années 1990 pour désigner les méthodes de conception, de conduite et d'évaluation d'actions ou de dispositifs de formation. Danielle Colardyn (1985), dans le premier numéro de la revue *Éducation Permanente* qui porte sur ce thème, la définit comme « une architecture (qui) implique une série d'instruments finalisés de conception, d'organisation, de fonctionnement, d'évaluation et d'actualisation permanente de la formation. » Thierry Ardouin (2003), qui retrace l'histoire de cette notion, cite la norme terminologique de l'AFNOR(1992) indiquant qu'il s'agit de « l'ensemble des démarches méthodologiques articulées (qui) s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation. » Plusieurs auteurs (Masingue, 1999 ; Minvielle, 2003 ; Ardouin, 2008) distinguent trois niveaux d'ingénierie : une ingénierie des politiques de formation, une ingénierie des systèmes, plans ou actions de formation et une ingénierie pédagogique.

Cette notion et la pratique qui s'y réfère ont dès le départ fait l'objet de critiques parfois sévères (Beillerot, 1988 ; Le Goff, 2003). Ce dernier évoque « un brouillard conceptuel, (...) un vocabulaire faussement savant et technicien, voire une logomachie » (op. cit. p. 91) et insiste sur un risque de déshumanisation de la formation. Pour notre part (Hébrard, 2011b), nous avons proposé une définition plus limitée du terme d'ingénierie de formation qui ne s'appliquerait, au sens strict, qu'au niveau intermédiaire, celui de la conception, de l'organisation et de l'évaluation des actions et des dispositifs de formation. En effet, selon nous, les orientations politiques et les choix de démarches pédagogiques ne relèveraient pas d'une ingénierie, dans la mesure où ils ne sont pas fondés principalement sur des connaissances scientifiques et techniques, même si celles-ci peuvent alimenter la réflexion préalable aux décisions dans ces domaines. Elles relèveraient plutôt d'une praxis au sens de Castoriadis (1975) et de Imbert (1985), c'est à dire d'un agir éclairé par une pensée, et qui repose avant tout sur un questionnement et des choix éthiques et axiologiques, sur des normes et des valeurs. Il est vrai que cette distinction entre ce qui relève du faire, de la fabrication, de choix techniques, que les grecs appelaient "poiésis" et la praxis, les choix éthiques et/ou politiques, fondés sur des valeurs, et toujours discutables, est effacée par une définition très large et floue de l'ingénierie de formation. Cette notion toutefois peut être utile pour désigner

la conception de dispositifs ou d'actions de formation dans leurs dimensions matérielles, logistiques, organisationnelles et financières.

## 1.2 L'approche par les compétences dans l'éducation et la formation

Nous rappellerons tout d'abord l'origine de la notion de compétence. Historiquement elle vient du domaine juridique et s'applique d'abord à une instance judiciaire : tel tribunal est compétent pour juger un certain type de conflits, de délits ou de crimes dans un territoire délimité. Mais dès la fin du 17<sup>e</sup> siècle, par généralisation, ce terme appliqué à une personne désigne « la capacité due au savoir, à l'expérience » (Rey, 1998, 823). Au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, le linguiste Chomsky lui donnera un sens spécifique en opposant la compétence linguistique à la performance. Pour cet auteur la compétence linguistique est « un savoir qui ne s'apprend pas » (Chomsky, 2003/2010). Il soutient que la compétence linguistique constitue une grammaire universelle qui est implantée dans notre cerveau. Par opposition à cette compétence linguistique, la performance est constituée par les phrases que nous prononçons dans la langue que nous avons apprise. Indépendamment du débat sur la part de l'inné et de l'acquis, cette opposition entre compétence et performance reste une distinction importante dans la clarification de ce champ conceptuel. Allal (2002, 78) rappelle que cette distinction entre "les structures ou fonction mentales qui expliquent l'action du sujet (les compétences) et les comportements observables qui en résultent (les performances)" est ancienne et qu'elle est un acquis d'un ensemble de travaux notamment en psychologie et en ergonomie. Elle critique Le Boterf (1994) à qui elle reproche de négliger cette distinction (op. cit. p. 83). Quant à Sorel (2008), elle remet en cause le recours systématisé aux référentiels de compétences qui a l'inconvénient de "refermer la notion (de compétence) sur l'idée d'un ensemble établi et en équilibre stable, indiquant par là même une sorte d'impuissance à en opérationnaliser le caractère dynamique" (op.cit. p. 43). Nous retiendrons qu'une compétence n'est pas directement observable ; seules les activités - ce que certains nomment "comportements" ou "performances" - le sont et c'est sur la base de l'observation et de l'analyse de celles-ci que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence.

Ce n'est qu'assez récemment, depuis une vingtaine d'années, que l'usage du terme de compétence s'est très largement répandu en France dans les champs de l'éducation et de la formation. (Ropé & Ranguy 1994). Parallèlement, cette notion a également connu un succès croissant dans les domaines de la gestion des ressources humaines. Mais il n'est pas évident, contrairement à ce qui est souvent affirmé, que le courant de la « pédagogie centrée sur les compétences » ait son origine dans le monde professionnel. Tremblay (1990), comme Jonnaert (2002) rappellent que la '*competency based education*' apparaît aux USA, dans le domaine de l'enseignement, dès les années 1960 ou le début des années 1970 dans la foulée de la pédagogie par objectifs, donc bien antérieurement à la mode du modèle de la compétence dans les entreprises qui se répand à partir de la fin des années 80 (Stroobants, 1994 ; Zarifian, 2001).

Tremblay (1990) décrit les principales caractéristiques du courant pédagogique, qui se définit comme fondé sur les compétences. La proximité de cette approche avec la pédagogie par objectifs n'est pas contestable : objectifs formulés de façon opératoire, en termes de savoir-faire, modalités d'évaluation et de certification correspondant à chaque objectif opératoire, sur la base des performances (comportements observés) dans des situations tests précisément contrôlées. Dans leur ouvrage "*Philosophical foundations of adult education*" (1980), traduit en français en 1983 sous le titre "Penser l'éducation des adultes", Elias et Merriam traitent de "l'éducation basée sur les compétences" dans le chapitre portant sur le courant béhavioriste.

Ils écrivent notamment que cette approche se caractérise par "un programme (qui) spécifie, en termes béhavioristes, les objectifs à atteindre, les expériences d'apprentissage à entreprendre et le mode d'évaluation des buts prédéterminés" (op. cit. p. 96). Ils ajoutent que "l'éducation basée sur les compétences suppose que les habiletés mesurables peuvent s'énumérer clairement pour tous les domaines de connaissances" (op. cit. p. 96-97). Ils décrivent ensuite la méthode utilisée pour concevoir un programme pour "la formation professionnelle technique basée sur la compétence". Elle commence par une description détaillée de l'emploi, puis celle-ci "sert de fondement à une analyse minutieuse de la tâche, un processus qui divise le travail de base en composantes de plus en plus détaillées" (ibidem).

Les auteurs signalent toutefois quelques limites ou difficultés que rencontre cette approche. Par exemple, lorsqu'on a essayé de l'appliquer à la formation des maîtres, on s'est heurté au problème dû à "un faible consensus concernant les capacités que doit posséder un individu pour mériter le diplôme d'enseignant" (ibidem). Ils précisent que "quelques unes des habiletés nécessaires à certains emplois peuvent être difficiles à identifier" et concluent sur ce point en signalant que "les critiques reprochent à l'éducation basée sur les compétences un certain caractère déshumanisant. (...) Ils trouvent qu'elle se soucie peu de l'étudiant et qu'elle étouffe la créativité. On lui reproche également de façonner tous les étudiants dans le même moule et de fragmenter les programmes en négligeant l'essentiel" (op. cit. p. 98).

Si nous avons cité un peu longuement la partie de cet ouvrage consacrée à l'approche par les compétences dans la formation des adultes, partie qui se situe entre la présentation des théories de Watson et Skinner, les fondateurs du béhaviorisme et celle des travaux de Tyler, c'est qu'elle nous semble utile pour situer l'origine de ce courant, en montrant la généalogie, qui est très souvent oubliée par ceux qui s'y réfèrent. En effet, notre but n'est pas ici de prendre position pour ou contre l'approche par les compétences, mais de la situer parmi les courants de pensée et les types de pratiques en matière d'ingénierie de la formation. De ce point de vue, ce courant appartient clairement, dès son origine au paradigme béhavioriste. En cela il s'oppose aux approches humanistes, qu'il s'agisse de l'humanisme classique ou de ses versions modernes, par exemple celle du courant rogerien, ou aux approches issues du pragmatisme et de l'école nouvelle, courant nommé "progressiste" par Elias et Merriam (1983) et dont l'auteur phare est John Dewey. En ce qui concerne les travaux plus récents dans le domaine francophone, il se distingue aussi de la didactique professionnelle qui intègre les apports de l'ergonomie, de la psychologie du travail et ceux du courant socio-constructiviste à l'étude de l'apprentissage et du développement professionnels (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006).

Après avoir rappelé l'origine du courant de l'approche par les compétences et ses principales caractéristiques nous examinerons dans la seconde partie la façon dont il a été appliqué dans le cadre des réformes mises en place ces dernières années dans les domaines de la formation des travailleurs sociaux, des formateurs et des professionnels de la santé. L'ingénierie de la formation qui a présidé à ces réformes relève-t-elle des mêmes fondements théoriques et méthodologiques béhavioristes que la "*competency based education*" ? Repose-t-elle sur la même conception du travail, des compétences et de la formation professionnelle ? Notre hypothèse est que ces réformes, présentent des ambiguïtés et des aspects paradoxaux dans la mesure où leurs promoteurs affirment s'appuyer sur des principes comme l'autonomie des apprenants, "l'idée d'un étudiant qui élabore lui-même les éléments de sa compétence à travers ses rencontres professionnelles" (Coudray et Gay 2009, 70), et sur "une pédagogie à partir des situations professionnelles" (op. cit. p. 75), alors que les outils mobilisés (référentiels, portfolio servant à évaluer les compétences acquises) sont conçus sur la base de principes peu compatibles avec ceux qui sont mis en avant. Ces derniers évoquent une approche

constructiviste et la cognition située ; ils peuvent être rapprochés de la conceptualisation de la notion de compétence que propose Allal (2002). En effet celle-ci définit une compétence comme "un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations." Elle ajoute : "la notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet." (Allal 2002, 81). On reconnaît là des concepts néopiagetiens, ceux qui sont mobilisés par la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006). Dans le même passage Allal cite "les travaux sur la cognition située (qui) reprennent et développent une idée clé énoncée par Dewey (1938/1968) : comment le sujet apprend fait partie de ce qu'il apprend (...) une compétence se construit toujours en situation." La question est donc celle de la cohérence théorique et méthodologique de l'ingénierie mise en oeuvre dans les dispositifs de formation étudiés, de la compatibilité entre les principes pédagogiques affirmés et le contenu des outils et supports (référentiels, grilles d'évaluation, programmes de formation) conçus et utilisés dans ces dispositifs.

2. L'approche par les compétences dans la formation à certains métiers du travail social, de la santé et de la formation

### 2.1 Une méthodologie d'analyse documentaire

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, et de tester cette hypothèse, nous avons mené une étude documentaire des outils (référentiels métiers ou d'activités, référentiels de compétences, programmes de formation, grilles d'évaluation, portfolios) utilisés dans plusieurs dispositifs de formation professionnelle concernant des métiers du travail social, de la formation et de la santé. La méthode d'analyse utilisée est à la fois lexicale et sémantique ; elle porte aussi bien sur le contenu explicite (terminologie, notions et expressions utilisées), que sur les présupposés implicites qu'ils contiennent (Ducrot, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Lahire, 1998). Elle consiste également à évaluer dans quelle mesure les documents étudiés comportent un ensemble de caractéristiques qui permettent de considérer qu'ils relèvent d'une approche de la formation et des compétences marquée par le béhaviorisme, ou d'autres approches, voire qu'ils mêlent des caractéristiques qui évoquent divers paradigmes peu compatibles entre eux. Les principaux critères retenus sont :

- le degré de décomposition de l'activité professionnelle en tâches et opérations,
- la présence ou l'absence de distinction entre compétences et activités (ou performances),
- la formulation des compétences en terme de comportements observables du type de ceux préconisés par la pédagogie par objectifs (être capable de + verbe d'action à l'infinitif) ou en des termes évoquant "un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées (...) susceptibles d'être mobilisées en actions efficaces face à une famille de situations" (Gillet, 1991 ; Allal 2002).

Comme Jonnaert (2002, 34) nous considérons que ces critères permettent de distinguer "une approche par compétences (qui) serait connotée par une perspective strictement comportementaliste" d'approches pouvant relever d'un paradigme socio-constructiviste. Notre analyse documentaire a été complétée par des entretiens semi-directifs auprès de formateurs utilisateurs de ces documents (quatre entretiens pour chaque catégorie de professions étudiés), entretiens qui ont contribué à l'interprétation de nos données, mais dont nous ne rendrons pas compte ici, faute de place.

Nous présentons ici les résultats de nos analyses portant sur plusieurs dispositifs de formation professionnelle : dans le domaine du travail social, le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale

(DEIS) et le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) ; pour les métiers du soin, le Diplôme d'Infirmier de Bloc Opératoire et le diplôme d'Auxiliaire de Puériculture ; pour les métiers de la formation, du diplôme de formateur-animateur, délivrés par un réseau d'universités françaises (RUMEF, 2010). Le choix de ces formations peut sembler arbitraire ; il n'a pas la prétention d'être au sens strict représentatif de l'ensemble des secteurs, même s'il recouvre trois domaines et différents niveaux de diplômes. Il s'agit ici de résultats partiels qui font suite à une première étude sur la formation au diplôme d'état d'infirmier. D'autres travaux en cours permettront d'élargir l'échantillon afin de parvenir à une meilleure représentativité, que ce soit pour le secteur de la santé (aides-soignants et autres infirmiers spécialités : puéricultrices, infirmiers anesthésistes) ou pour le travail social (moniteurs éducateurs, aides médico-psychologiques, techniciens de l'intervention sociale et familiale, assistants de service social).

## 2.2 L'analyse de référentiels du travail social

La formation des travailleurs sociaux et son évolution depuis les années 1970 a fait l'objet de nombreux travaux, la plupart centrés sur la construction de leur professionnalité par les dispositifs de formation en alternance (Fraisie, 2004 ; Fourdrignier, 2012). L'évolution récente des modèles de formation des travailleurs sociaux est également décrite et située dans le contexte des transformations des professions sociales dans le rapport de Marcel Jaeger (2012), même s'il porte surtout sur la coopération entre les établissements de formation et les universités. Nous présentons ici l'analyse de référentiels concernant deux diplômes de ce secteur : le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale (DEIS) et le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES).

### 2.2.1 Le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale (DEIS)

Pour la présente étude, deux documents de référence ont été analysés : le référentiel d'activités et le référentiel de compétences du DEIS (arrêté du 2/08/2006). Le premier décrit trois grandes fonctions (expertise-conseil, conception et développement, évaluation) déclinées chacune en huit à seize activités (trente-cinq en tout). Les activités sont formulées par des expressions commençant par verbes à l'infinitif (ex : « analyser des problématiques complexes, réaliser des études prospectives, développer le partenariat institutionnel, définir les conditions et moyens de l'évaluation »). Le référentiel de compétences est organisé en trois domaines de compétences (production de connaissances, conception et conduite d'actions, communication et ressources humaines), dont on peut remarquer qu'ils ne recouvrent pas exactement le découpage des trois fonctions du référentiel d'activités. Chaque domaine de compétences est décliné en trois ou quatre compétences (dix au total). Les compétences sont formulées, comme les activités, par des expressions commençant par un verbe à l'infinitif. Les expressions désignant les compétences sont souvent très proches de celles utilisées pour décrire les activités (ex : activité : « réaliser des études prospectives », compétence : « conduire des analyses prospectives » ; ou activité : « concevoir et construire un dispositif de veille sociale », compétence : « construire un dispositif d'observation et de veille sociale »).

Le référentiel de compétences comprend ensuite un tableau qui mentionne, pour chacune des dix compétences, deux à quatre indicateurs de compétence (vingt-huit au total), formulés par des expressions commençant par « savoir », « connaître » ou « maîtriser » (ex : « savoir organiser un système d'information », « maîtriser les théories, méthodes et outils de l'évaluation »). Les sept indicateurs commençant par « maîtriser » ou « connaître » portent sur

des théories, concepts ou méthodes. Ceux commençant par « savoir » sont les plus nombreux ; le verbe savoir est suivi d'un autre infinitif (ex : mobiliser, organiser, piloter, exploiter, gérer, promouvoir ; mais aussi : concevoir, rechercher, identifier, évaluer) ce qui rappelle la formulation des objectifs comportementaux de la pédagogie par objectifs.

Une première remarque s'impose ici : il n'y a pas de claire différenciation entre activités et compétences ; si la formulation en termes de compétences est plus synthétique (dix compétences, pour trente cinq activités), on retrouve ensuite une trentaine d'indicateurs de compétences, avec des formulations très proches de celles qui désignent les activités.

## 2.2.2 Le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)

L'annexe I de l'arrêté du 20 juin 2007, intitulée « référentiel professionnel » comprend une définition de la profession et du contexte de l'intervention, puis un « référentiel fonctions/activités » qui décrit quatre fonctions, déclinées chacune en trois à cinq activités (seize en tout). L'intitulé des fonctions est formulé par une expression commençant par un substantif (ex : « accompagnement éducatif de la personne ou du groupe », « conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe »). Les activités sont définies par des expressions commençant par un verbe au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier (ex : « établit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe »). On remarquera que la liste des activités est plus courte que celle du DEIS (seize au lieu de trente-cinq) ; il s'agit d'activités assez largement définies. Leur énoncé est généralement plus développé que ceux relevés pour le DEIS. Certaines d'entre elles font explicitement référence à des concepts issus des sciences humaines, comme l'« exercice d'une fonction symbolique » ou à des valeurs, comme « le respect le plus large possible de ses choix et de son intimité (de la personne accompagnée) ». La formulation de ces activités donne l'impression d'une conception à la fois synthétique et compréhensive du métier d'éducateur. Elle en exprime le sens et la finalité, loin de se limiter à décrire, de l'extérieur, une série de tâches.

L'annexe du décret mentionnée décrit ensuite quatre domaines de compétences qui ne recouvrent pas exactement les quatre fonctions et qui sont déclinés chacun en quatre ou cinq compétences (dix-neuf en tout). L'intitulé de ces compétences est le plus souvent assez laconique (ex : « instaurer une relation », « concevoir un projet éducatif »). Puis un tableau liste, pour chaque compétence une série d'indicateurs de compétence (de deux à sept), formulés avec le verbe « savoir » suivi d'un autre infinitif. Certains de ces indicateurs sont formulés très brièvement (ex : « savoir accueillir », « savoir comprendre une situation », « savoir s'auto-évaluer »), d'autres sont plus développés (ex : « savoir transmettre des valeurs, connaissances et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques »). La liste des indicateurs de compétence est longue : près de 80, soit environ 20 indicateurs par domaine de compétences.

Comme pour les référentiels du DEIS, on remarquera à nouveau que la distinction entre activités et compétences n'est pas très claire : parfois la formulation de la compétence ne se distingue de celle de l'activité que par l'infinitif ou l'utilisation d'un synonyme (ex : à l'activité « évalue les actions menées dans le cadre du projet éducatif » correspond la compétence « évaluer le projet éducatif » et l'indicateur de compétences « savoir faire le bilan des actions menées et des objectifs atteints »).

Dans une version précédente (arrêté du 12 mars 2004), le référentiel de compétences était présenté de façon différente, sous la forme d'un tableau à trois colonnes. Dans la première,



sous l'intitulé « type de situation », on retrouvait les seize activités du référentiel fonctions/activités. Dans la seconde, intitulée « savoir-faire », des phrases au présent de l'indicatif, dont le sujet est l'éducateur spécialisé, décrivaient de façon plus développée les activités de l'éducateur (ex : « il organise et/ou met en œuvre des actions éducatives qui mobilisent et concourent à développer la responsabilité individuelle, en particulier dans un cadre collectif, des personnes dans des situations soit quotidiennes soit moins habituelles (déplacement, sorties, camps »). La troisième colonne, intitulée « savoirs de référence » indiquait, en face de chaque type de situation et de chaque « savoir-faire », les connaissances théoriques, méthodologiques et techniques à mobiliser pour y être efficace. (ex : « Il recourt à des techniques de pédagogie active et d'animation de groupes. Sensibilisé à une approche clinique, il se réfère à ses connaissances en psychologie, pédagogie, dynamique de groupe »). On voit que les notions de compétences et d'indicateurs de compétences étaient absentes, sinon dans le titre au-dessus du tableau. Le contenu des « situations » et des « savoir-faire » décrivait plutôt des activités et les « savoirs de référence » étaient présentés de façon active, tels qu'ils sont, ou doivent être, mobilisés dans l'action, et non sous la forme d'une liste de connaissances. Savoirs et savoir-faire étaient formulés avec des phrases complètes et des verbes d'action au présent de l'indicatif et non avec des verbes à l'infinitif, comme dans la version de 2007, actuellement en vigueur. La forme et le contenu de ce référentiel est cohérent avec une définition des compétences comme celle de Gillet (1991, 69) : "une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace".

Dans la version de 2004, la difficulté était contournée par la traduction de « compétences » en « savoir-faire » et « savoirs de référence ». L'arrêté de 2007 en revient aux notions de compétences et d'indicateurs de compétences ; ces derniers sont nombreux, formulés avec des verbes à l'infinitif et des expressions qui se rapprochent des formulations d'objectifs opératoires telles que préconisées par la pédagogie par objectifs. La conception sous-jacente de ce qui constitue une compétence et de ce qui permet de l'évaluer semble fondée sur une approche très analytique, se référant plus à une liste de tâches et d'opérations à réaliser que sur une analyse de l'activité en situation menée de façon plus compréhensive et synthétique. Ce qui apparaît moins cohérent avec la formulation du référentiel de fonctions/activités que ne l'était la version de 2004.

Cette approche peut sembler à un regard superficiel rendre plus simple, plus rigoureuse et plus objective l'évaluation des compétences acquises, mais les professionnels interrogés soulignent la lourdeur de son utilisation qui peut les conduire à s'en servir de manière peu systématique ou à simplement l'ignorer. De plus cette volonté de simplifier en découpant ne risque-t-elle pas de faire perdre de vue les dimensions complexes de l'activité, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une activité de relation humaine (Morin & Le Moigne, 1999) ou même son sens pour les acteurs ?

### 2.3 L'analyse des référentiels de métiers du soin

Une réforme importante de la formation des métiers du secteur paramédical est récente pour les aides soignants (2005) et les infirmiers (2009), elle est en cours pour plusieurs autres diplômes d'état de ce secteur. Nous présentons ici l'analyse de documents de référence concernant deux diplômes : le diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture et le Diplôme d'état d'infirmier de bloc opératoire (IBODE).

### 2.3.1 Le diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture

Les documents analysés sont issus de deux arrêtés datés du 16 janvier 2006 relatifs à la formation conduisant au diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture et aux modalités d'organisation de la VAE pour l'obtention de ce diplôme. Leurs annexes contiennent notamment une définition du métier, un référentiel d'activités, un référentiel de compétences et un référentiel de formation.

La définition du métier fait référence à plusieurs articles du code de la santé publique. Elle est reformulée de façon synthétique dans une liste de huit activités. La même annexe présente ensuite les « activités détaillées : pour chaque activité sont précisées les « principales opérations constitutives de l'activité », « les principales situations professionnelles associées » et les « méthodes, outils, ressources utilisées ». La liste des opérations est en effet détaillée, ce qui donne une longue énumération ; par exemple, pour la première activité ( « 1. Prendre soin de l'enfant dans ses activités de la vie quotidienne de la naissance à l'adolescence ») pas moins de trente opérations (ex : « déshabiller, habiller l'enfant ou l'aider », « refaire un lit ou un berceau avec l'enfant »).

Le référentiel de formation présente ensuite, pour chacun des huit modules, l'énoncé d'une compétence qui explicite l'intitulé du module, (par exemple : « module 8. Organisation du travail ; compétence : organiser son travail dans une équipe pluriprofessionnelle). Puis sont formulés une série d'objectifs de formation, commençant par l'expression « être capable de », et une liste très détaillée de « savoirs associés » en distinguant des savoirs « théoriques et procéduraux » et des savoirs « pratiques ». Enfin sont précisés le « niveau d'acquisition » et les « limites d'exigence », ainsi que les critères d'évaluation, en deux catégories : « critères de résultat et critères de compréhension ». Si l'on peut apprécier le souci de rigueur méthodologique et d'exhaustivité que traduit ce document, on ne peut manquer de s'interroger sur la lourdeur et l'impression d'un excès de prescription qui s'en dégage. De plus le vocabulaire utilisé (opérations, être capable de...) évoque le modèle behavioriste de la pédagogie par objectifs.

### 2.3.2 Le diplôme d'état d'infirmier de bloc opératoire

La réforme des formations conduisant aux diplômes correspondant aux métiers d'infirmiers spécialisés (Puéricultrices, Infirmier de bloc opératoire, Infirmier anesthésiste) est en cours et des documents de travail circulent dans cette phase de concertation avec les milieux professionnels et de conception des nouveaux programmes. Nous avons analysé l'un de ces documents : le référentiel de compétences du diplôme d'état d'infirmier de bloc opératoire (document de travail de janvier 2009). Ce document décrit huit compétences principales ou domaines de compétences, divisées chacun en six à dix compétences (soixante-trois en tout). Puis, pour chaque domaine de compétence, un tableau énonce les critères d'évaluation et, les indicateurs de compétence correspondant à chaque critère (deux à cinq indicateurs par critère). Si l'outil ainsi construit semble assez volumineux, donc d'un usage qui risque de s'avérer plutôt lourd, il présente des caractéristiques intéressantes, par rapport à ceux étudiés jusqu'ici. Tout d'abord, le tableau définit ce qu'il faut entendre par critère et par indicateur. Ensuite, la tableau reflète une conception cohérente de l'évaluation : les critères énoncés indiquent bien l'objet de l'évaluation et la qualité attendue, en termes d'efficacité, de pertinence, de cohérence, etc.) ; les indicateurs sont formulés en termes de résultat de

l'activité concernée, par des phrases complètes à la forme passive indiquant une action et son objet. Voir l'exemple ci-dessous, pour la compétence 8 du référentiel : « rechercher, traiter et produire des données professionnelles et scientifiques ».

Tableau 1 : Extrait du référentiel de compétences du DE d'infirmier de bloc opératoires

Critères d'évaluation : <i>Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier</i>	Indicateurs : <i>Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?</i>
1. Pertinence de la formulation de la problématique	- la situation de soin ou le dysfonctionnement est identifié - la démarche d'étude choisie est en lien avec la problématique posée
2. Pertinence de la recherche documentaire et bibliographique	- des données scientifiques et professionnelles appropriées sont recherchées - les bases de données nationales et internationales reconnues sont identifiées et certifiées - les références utilisées sont valides - le choix des données sélectionnées est argumenté au regard des objectifs
4. Efficacité de la méthode de travail	- les résultats écrits clairs sont produits et diffusés - les orientations de travail sont proposées et argumentées - l'évaluation est planifiée les éventuels réajustements sont adaptés

Enfin les critères d'évaluation et leurs indicateurs ne portent pas sur chacune des soixante-trois compétences, mais sur les huit domaines de compétences (ou compétences principales).

## 2.4. L'analyse d'un référentiel des métiers de la formation

### 2.4.1 Une architecture des métiers de la formation à quatre niveaux

Ces dernières années un réseau national des universités préparant aux métiers de la formation s'est constitué et a produit une réflexion sur la professionnalisation à ces métiers. Ce travail collectif a abouti à une architecture de l'offre de formation présentée dans une plaquette récemment publiée (RUMEF, 2010). Celle-ci contient notamment des « référentiels d'activités et de compétences » structurés en quatre niveaux de qualification hiérarchisés :

- deux profils de formateurs, le premier « formateur animateur » au niveau III, le second « formateur concepteur pédagogique » au niveau II,
- un profil de « responsable de formation/ formateur coordinateur » au niveau II,
- un profil de « consultant en formation / ingénieur de formation/ responsable d'organisme » au niveau I (document cité p. 2).

Le préambule du document en situe d'emblée la logique dans le contexte du « mouvement de professionnalisation des formateurs ». Est mentionnée ensuite l'opposition entre deux conceptions de la professionnalité des formateurs. La première est clairement définie en termes de diversification, de spécialisation et de découpage de la formation en « unités atomisées ». Cette conception est reliée au terme d'ingénierie et il semble qu'un regard critique soit porté sur ce qu'il recouvre, qui serait assimilé à une vision techniciste de la formation. La deuxième conception qui est, de mon point de vue, moins clairement exposée serait fondée sur les notions de généraliste, par opposition à la spécialisation, ou de large tronc commun d'activités et de compétences par opposition à l'atomisation de la formation ; on pourrait ajouter l'idée d'une vision humaniste (par opposition à techniciste) des métiers de la formation.

Le tableau qui présente les référentiels détaille ensuite une douzaine de grandes fonctions (d'études, conception, mise œuvre, évaluation...) déclinées en activités correspondant aux différents profils et à leur niveau de responsabilité. Ces activités sont enfin reprises pour chacun des profils et un second tableau en deux colonnes indique en face de chaque activité les compétences correspondantes - avec la formule : « il s'agit de savoir... » suivie de verbes à l'infinitif. Faut-il y lire là aussi une trace de ce qui reste de l'influence de la pédagogie par objectifs et d'une conception de l'approche par les compétences encore marquée par le behaviorisme (Jonnaert, 2002) ?

#### 2.4.2 Le référentiel d'activités et de compétences de formateur-animateur

A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous un extrait du tableau concernant le profil de formateur animateur :

Tableau 2 : Extrait du référentiel de formateur animateur

Activités	Compétences
Conception de séquences et des situations de formation	
Le formateur-animateur construit des situations de formation dans son domaine d'intervention.	Il s'agit de savoir : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Concevoir les outils de positionnement dans son domaine d'intervention</li> <li>. Définir l'objectif spécifique de la situation d'apprentissage en fonction de l'objectif général</li> <li>. Analyser les opérations liées à ce résultat et définir les connaissances et savoir-être indispensables</li> <li>. Organiser sa séquence en fonction du cadre</li> <li>. Prévoir les moyens pédagogiques</li> </ul>

À l'analyse de cet exemple, il apparaît que ce qui figure dans la colonne « compétences » pourrait être considéré aussi bien comme des sous-catégories de l'activité (des tâches ou des opérations en constituant des étapes) : pour construire une situation de formation, le formateur

en définit l'objectif, organise la séquence, prévoit les moyens pédagogiques, etc. Il semble qu'il suffise d'utiliser l'expression « il s'agit de savoir » suivie d'un verbe à l'infinitif pour définir une compétence, alors qu'une activité est décrite par un verbe au présent de l'indicatif. La distinction une activité ou une tâche et une compétence n'est, là aussi, pas établie.

### 3. Analyse comparative et éléments de conclusion

Nous avons formulé au cours de la présentation et de l'analyse des référentiels utilisés dans ces dispositifs de formation un certain nombre de remarques, voire de critiques concernant tant la cohérence et la rigueur méthodologique de ces outils, que concernant les conceptions sous-jacentes des notions d'activité et de compétence qui ne nous ont pas paru suffisamment clairement différenciées et le plus souvent formulées en termes proches de ceux préconisés par la pédagogie par objectifs. Avant de proposer d'autres éléments de réponse aux questions posées en introduction, nous présenterons dans un tableau synthétique les données quantitatives significatives des référentiels étudiés.

Tableau 3 : Données quantitatives :

	activités	domaines de compétence	compétences	indicateurs
DEIS	35	3	10	28
DEES	16	4	19	79
Auxiliaire de Puer	8 (108 opérations)	8	56 (savoir-faire)	60 (critères d'évaluation)
IBODE	8	8	63	186
Formateur-animateur	18		35	

Concernant les activités, quelques différences sont à souligner. Pour trois dispositifs, le nombre des activités distinguées dans les référentiels est de 16 à 35 ; le diplôme d'auxiliaire de puériculture se distinguant par une courte liste d'activités principales, mais déclinée ensuite en plus de cent opérations. Le découpage plus ou moins fin des activités, le choix d'en établir une liste plus synthétique ou plus détaillée, donne une première indication de la conception du travail et du type d'analyse qui en est faite.

Nous rappellerons aussi que lorsque la liste des activités est assez courte celles-ci sont désignées par des énoncés au présent de l'indicatif (DEES et métiers de la formation), alors que le référentiel du DEIS et celui des auxiliaires de puériculture, qui sont plus détaillés, utilisent l'infinitif. La terminologie, par exemple les termes d'opérations et de savoir-faire tels qu'ils sont utilisés dans les référentiels du diplôme d'auxiliaire de puériculture, est significative du modèle (ou du paradigme) sous-jacent. Celui-ci présente une série de traits qui permettant de considérer qu'il reste marqué par une conception taylorienne du travail et par une conception de l'apprentissage de type behavioriste.

En ce qui concerne les listes de compétences et, lorsqu'il y en a, d'indicateurs, les termes utilisés pour les désigner donnent également une information sur la conception de la formation qu'ils recouvrent. Ces listes sont longues pour les métiers du soin étudiés ; on peut ajouter que c'est également le cas pour le dispositif de formation des infirmiers depuis la réforme de 2009 (77 compétences et près de 150 indicateurs de compétences). Elles sont également assez détaillées pour les métiers de la formation. Quant à ceux du travail social étudiés ici, le nombre de compétences distinguées est moins élevé, mais on retrouve une assez longue liste d'indicateurs de compétences pour le dispositif de formation des éducateurs spécialisés dans la dernière version (2007).

On retrouve ici les deux paradigmes évoqués à propos des métiers de la formation : d'une part une vision de type behavioriste et techniciste (sinon taylorienne) du travail et de la formation professionnelle ; on pourrait évoquer des « compétences en miettes » (Friedmann, 1956). D'autre part une conception plus compréhensive, humaniste et constructiviste (Jonnaert, 2002), refusant un découpage analytique très détaillé des activités et des compétences, réducteur de la complexité (Morin & Le Moigne, 1999) et risquant d'en faire perdre le sens.

L'influence du premier paradigme est également lisible dans les définitions de la compétence, comme celle qui est citée par Coudray et Gay (2009) dans l'ouvrage où elles présentent le « mode de construction » du nouveau dispositif de formation conduisant au diplôme d'état d'infirmier : « la compétence est la maîtrise d'un savoir-faire opérationnel relatif aux activités d'une situation déterminée, requérant des connaissances et des comportements ». Si on retrouve dans cette définition les principaux attributs de la notion qui semblent faire l'objet d'un relatif consensus (Hébrard, 2007) : l'opérationnalité, la contextualité (lien à une situation déterminée), elle utilise aussi des termes connotés par le behaviorisme comme « savoir-faire opérationnel » ou « comportement ». On ne peut qu'être d'accord avec les critiques formulées par Crahay (2006) lorsqu'il écrit : « la notion de compétence n'est selon nous pas étayée par une théorie scientifiquement fondée » (p.27) et qu'il remarque que divers courants de psychologie cognitive sont parfois convoqués par ceux qui contribuent à diffuser cette notion, sans qu'ils soient intégrés de façon cohérente.

D'autre part, dans une approche socio-constructiviste, parce qu'elles sont liées à des situations ou des classes de situations formant un tout significatif, souvent complexe, les compétences ont un caractère global ou composite : elles combinent et intègrent un ensemble de ressources (connaissances déclaratives, procédurales, attitudes, habiletés perceptivo-gestuelles) susceptibles d'être mobilisées pour permettre une action efficace (Allal, 2002 ; Gillet, 1991). Les décrire afin de pouvoir en évaluer l'acquisition suppose une formulation développée prenant en compte ces caractéristiques. Elles ne sont donc pas équivalentes (ne peuvent être réduites) à l'addition d'une série de capacités opératoires de type pédagogie par objectifs.

De plus, l'analyse des référentiels révèle une difficulté à distinguer les notions d'activité, de compétence et de performance. Les apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des théories constructivistes de l'apprentissage (Pastré, et al., 2006) ne semblent pas avoir été intégrés par les concepteurs des dispositifs de formation et des outils ici étudiés. C'est notamment le cas de la distinction entre la tâche (le travail prescrit) et l'activité (le travail réel). L'étude approfondie de ce dernier peut servir de base à la conception d'un référentiel métier, qui décrira les principales fonctions et la liste des activités constitutives de celui-ci. Pour les métiers ayant une technicité importante, il peut être utile de descendre jusqu'aux opérations. Mais cela nous semble peu pertinent pour les professions à dominante relationnelle, comme celles de l'éducation ou des soins aux enfants. Dans ce domaine, une

certaine ingénierie de la formation ne risque-t-elle pas paradoxalement, d'aller vers une déprofessionnalisation (Hébrard, 2004), sinon une prolétarianisation (Stiegler, 2008) de ces professions ? Un référentiel d'activités qui découpe en petits morceaux les tâches et les activités, un référentiel de compétences qui multiplie les critères et les indicateurs, une méthodologie qui semble inspirée par une approche behavioriste semblable à celle mise en œuvre au Royaume Uni pour les référentiels nationaux de qualification professionnelle (*National Standards of Vocational Qualifications*), sont représentatifs d'une conception du travail et de la formation qui a fait l'objet de nombreuses critiques (Elias & Merriam, 1980/1983 ; Stroobants, 1994 ; Allal, 2002 ; Ollagnier, 2002 ; Crahay, 2006).

L'analyse des textes présentant ces réformes, des outils conçus pour les mettre en œuvre, comme celle des entretiens menés avec les formateurs et des tuteurs révèlent un ensemble d'ambiguïtés et de paradoxes. D'une part des outils très prescriptifs, un découpage de l'activité professionnelle en tâches et parfois opérations nombreuses, des référentiels de compétences mal distingués de listes d'activités et formulés dans des termes proches d'objectifs comportementaux du type de ceux préconisés par la pédagogie par objectifs. D'autre part une insistance sur les notions de situation, d'intégration, d'autonomie et de réflexivité qui se réfèrent plutôt à une approche constructiviste de la formation, alors que les notions de maîtrise, de savoir-faire opérationnels et de comportement évoquent un paradigme de type behavioriste, ou du moins techniciste. Les fondements théoriques et les principes méthodologiques sur lesquels repose l'ingénierie de formation qui a servi à les concevoir nous semblent donc bien à interroger du point de vue de leur cohérence, sinon de leur pertinence, de même que la conception du travail et de la formation professionnelle qu'elle véhicule. Sans prétendre que l'on puisse tirer de cette étude des conclusions généralisables à l'ensemble des métiers de la relation humaine, nos résultats nous paraissent susceptibles d'inciter à un approfondissement de la réflexion pour les professionnels de ces métiers comme pour les chercheurs travaillant dans ces domaines.

#### Références bibliographiques :

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, in J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Ardouin, T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education Permanente*, N° 157, Décembre 2003, 13-29.
- Ardouin, T. (2008). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Ed. Universitaires.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Chomsky, N. (2003/2010). Un savoir qui ne s'apprend pas. In *Raison et liberté*. (pp. 31-53). Marseille : Agone.
- Colardyn, D. (1985). Vers une ingénierie des formations. *Education Permanente*, n° 81, 25-36.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 97-110.
- Coudray, M.-A. et Gay, C. (2009). *Le défi des compétences. Comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Dewey, J. (1938/1968). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

- Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Elias, J. L. et Merriam, S. (1980/1983). *Penser l'éducation des adultes*. Montréal : Guérin.
- Fourdrignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Education Permanente*, n° 190, 91-102).
- Fraisse, J. (2004). Espace de formation et processus de professionnalisation. In P. Hébrard (Ed.), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. (pp.47-74).
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Hébrard, P. (Dir.). (2004). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (2007). *Quel modèle de la compétence ? Éléments pour l'élaboration du champ conceptuel sous-jacent à la construction et à la validation des compétences*. Communication au colloque « Compétences et socialisation », Montpellier : Université Paul Valéry.
- Hébrard, P. (2011a). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui, *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Vol.44, n° 2, 103-121.
- Hébrard, P. (2011b). L'ingénierie de la formation : ce qui en relève et ce qui lui échappe. In : Thierry Ardouin, Jean Clénet (dir.), « L'ingénierie de la formation. Questions et transformations », *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, N°5, juin 2011, 109-120.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Jaeger, M. *La coopération entre les établissements de formation aux diplômes de travail social et les universités*. Rapport au Ministre des Affaires Sociales et de la Santé, Document accessible à l'adresse < <http://www.social-sante.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,1975/>>, consulté 04/2013.
- Jonnaert, P. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « Faire » et Le « dire sur Le Faire ». *Recherche et formation*, n° 27, 15-28.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Goff, J.-P. (2003) Ingénierie : peut-on en finir avec la confusion ? *Education Permanente*, N° 157, Décembre 2003, 89-94.
- Masingue, B. (1999). Pilotage des politiques de formation, in : P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Minvielle, Y. (2003). Repères pour une ingénierie de formation. *Education Permanente*, N° 157, Décembre 2003, 95-110.
- Morin, E. et Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*, Paris : L'Harmattan.
- Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes, in J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp. 183-201). Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006) Note de synthèse. La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, 145-198.
- Rey, A. (Dir.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (Ed.). (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.



RUMEF. (2010). *Référentiel d'activités et de compétences*. Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation. Paris : Université de Paris Descartes.

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

Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, n° 17, 39-50.

Stiegler, B. (2008). *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*. Paris : Mille et une nuits.

Stroobants M. (1994). La visibilité des compétences. In : F. Ropé et L. Tanguy (Eds). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Tremblay, G. (1990). A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. *Education Permanente*, n° 103, (1990/2), 77-103.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, note de synthèse. *Savoirs*, n° 17, 11-36.

Zarifian, P. *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons, 2001.