



HAL
open science

Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel

Laurence Durat, Najoua Mohib

► **To cite this version:**

Laurence Durat, Najoua Mohib. Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel. Questions Vives, recherches en éducation , 2008. hal-02979107

HAL Id: hal-02979107

<https://hal.science/hal-02979107>

Submitted on 26 Oct 2020

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.

Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir

Laurence DURAT¹, Najoua MOHIB²

***Résumé :** Nous nous proposons, dans cet article, d'explorer la question du développement des compétences professionnelles, traditionnellement analysée du point de vue de l'effectuation de l'action, sous un angle peu abordé : celui du passage à l'action. L'idée, généralement admise, qui guide notre réflexion est que pour développer des compétences professionnelles, il ne suffit pas de « savoir » ou de « vouloir agir », il faut également « pouvoir agir », au sens d'être capable de s'engager dans l'action contingente. Or, qu'est-ce qui permet au sujet de s'autoriser à agir ? Qu'est-ce qui soutient son passage dans l'agir professionnel ? A cet égard, nous pensons que l'action qui manifeste la compétence n'est pas seulement efficace, elle est aussi reconnue comme légitime, conforme aux règles de l'art. C'est dans ce cadre théorique que nous réinterprétons les résultats d'une recherche consacrée à l'analyse de l'activité des dirigeants territoriaux. Nos résultats montrent que les conditions du processus d'autorisation reposent sur une quête de reconnaissance et de légitimation par les autres.*

***Mots-clés :** compétence professionnelle, légitimité, engagement dans l'agir professionnel, activité, conditions sociales, situation décisionnelle.*

***Abstract:** We propose in this paper to approach the problem of professional competence development, traditionally analyzed from the point of view of the realisation of actions, under a new angle: the passage towards action. The starting point leading this work is that to join this aim, know how or willing on action-meaning isn't enough (sufficient), the individual must be able to commit oneself to professional action. We face the question 'how is giving permission to act'? We are thinking that action based on competence is both efficient and legitimate, according to the book. In this way we based ourselves on a qualitative work founded on activity analysis of public managers. Our results are showing that the conditions of authorization process refer to a quest both towards socialisation and recognition by others.*

***Keywords:** professional competence, legitimacy, commitment to professional action, activity, social conditions, decisional situation.*

¹ Maître de Conférences en Sciences de l'Education - Université de Haute Alsace - Centre de Recherche sur la Formation (CNAM).

² Maître de Conférences en Sciences de l'Education - Université de Strasbourg - Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC EA 2310).

Laurence Durat, Najoua Mohib
Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir

Introduction

Le terme de « compétence » ne relève que depuis peu du vocabulaire scientifique et pourtant son usage n'a jamais été aussi intense. Dominant tant le discours social que celui de la recherche, la notion de « compétence » est apparue en deux décennies, au cœur des questions portant sur la relation formation-emploi. Face à la nécessité de s'adapter aux profondes mutations opérées dans l'environnement socio-économique, les entreprises accordent beaucoup d'importance à la mise en place d'organisations de travail favorisant le renouvellement des compétences de leurs salariés. En outre, l'entrée dans la société cognitive, décrite par Carré (2005), a conduit à une valorisation des apprentissages implicites qui se passent dans le travail mais aussi au développement de nouvelles pratiques de formation fondées sur l'idée d'une « individualisation de l'apprentissage ». A l'image de l'apprenant, contraint de reproduire un comportement calqué sur le modèle scolaire, se substitue aujourd'hui un portrait du « sujet social » libre et exigeant quant à l'efficacité de sa formation. Dans ce contexte, on comprend que la question des compétences, comme ressources à développer et dont la valeur marchande est indéniable, occupe une place centrale dans l'analyse des systèmes visant la transformation des « sujets humains » (Barbier & Galatanu, 2004). A cet égard, les recherches menées sur la question du développement des compétences professionnelles, dans le champ de la formation des adultes, s'articulent principalement autour de deux approches : *comment se forment les compétences* et *comment former aux compétences*. Notons que ces orientations ne sont pas forcément indépendantes. On retrouve ce lien, par exemple, dans la didactique professionnelle³ lorsqu'elle propose d'analyser les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des compétences professionnelles en vue de les améliorer à travers la construction de situations didactiques adéquates.

Dans le prolongement de ces travaux, nous proposons d'explorer la question du développement des compétences, traditionnellement abordée du point de vue de l'effectuation de l'action, sous un angle encore peu étudié : celui du passage à l'action. Dire que la compétence est liée à l'agir c'est également reconnaître que la prise de décision et le passage à l'action sont des composantes déterminantes de la compétence. Ceci nous conduit d'abord à clarifier et préciser la notion de compétence, là où se manifestent, de surcroît, des doutes sur la validité d'une telle désignation. Mais plutôt que de retracer l'histoire de ce terme pol(ys)émique⁴ et déjà relatée par de nombreux auteurs, nous indiquerons ici une approche susceptible de contribuer à la stabilisation de son emploi dans le champ du travail et de la formation. L'élucidation de cette notion et des conséquences que

³ Le lecteur désireux d'en savoir plus sur ce courant pourra se référer aux deux articles récents de Pierre Pastré et Philippe Astier dans le premier numéro (février 2008) de la revue *Travail et Apprentissages*.

⁴ Cf. par exemple « Les problèmes non résolus par la notion de compétence » in Aubret, Gilbert & Pigeyre (2002).

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

l'on peut en tirer nous permettra ensuite de montrer comment la question de l'engagement dans l'agir peut constituer une entrée privilégiée pour comprendre le développement des compétences professionnelles. Cette seconde partie sera illustrée à travers une étude sur l'analyse de l'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale.

La compétence professionnelle : vers un consensus conceptuel possible

La « compétence » apparaît indubitablement comme un « concept flou » et difficile à cerner s'accordent à dire la plupart des auteurs. En raison des divergences théoriques et de la diversité des pratiques dont elle fait l'objet, certains chercheurs comme Dolz (2002) ou Bosman, Gerard & Roegiers (2000) abandonnent l'idée de trouver une définition consensuelle. Gillet (1998) n'hésite pas à affirmer qu'il faut « renoncer au rêve impossible de tout cerner, globaliser et rationaliser autour d'un concept qui deviendrait ainsi organisateur totalitaire des vastes territoires englobant la psychologie, l'éducation et la formation ». Pourtant, il nous semble nécessaire d'accorder beaucoup d'importance et d'intérêt à la production d'outils conceptuels à la fois précis et rigoureux pour appréhender les compétences professionnelles et leur développement à partir, dans et pour l'action. Sans prétendre à l'exhaustivité des orientations développées dans le champ de l'éducation et de la formation, nous défendons, ici, l'idée d'une théorisation de la compétence professionnelle autour de quatre notions fondamentales : action, situation, efficacité et légitimité.

La mise en action située et efficace de la compétence

Malgré la pluralité de ses acceptions, Aubret, Gilbert & Pigeyre (2002) avouent qu'un consensus peut se dégager autour de certaines caractéristiques de la compétence. A ce titre, nous remarquons que la plupart des auteurs s'accordent pour dire que la compétence professionnelle suppose une mise en action située et efficace. Elle « est du côté de l'action de l'individu ou du collectif dans une situation donnée » admet Wittorski (1998). Plus précisément, Barbier & Galatanu (2004) considèrent que la compétence présente les caractéristiques attribuées aux actions situées car elle est à la fois contextualisée, singulière et finalisée. Par ailleurs, Legendre (1993) l'identifie comme « une qualité que l'on attribue à une personne jugée apte à exercer efficacement une fonction ». Tardif (1998) explique ainsi que « la compétence est un système de connaissances [...] qui autorisent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution efficace ». Autrement dit, elle permet de « résoudre des problèmes, dans un contexte professionnel donné, de manière efficace, c'est-à-dire de façon à répondre aux exigences de l'entreprise » (Michel & Ledru, 1991). Ces exemples sont intéressants car ils permettent de proposer une définition consensuelle et provisoire de la compétence professionnelle qui désigne alors « l'ensemble des ressources mobilisées par un individu dans une situation spécifique pour agir de manière efficace ». Cette première acception s'articule autour de deux notions tirées de l'activité humaine intentionnelle : la « situation »⁵

⁵ Par situation « nous entendons une situation de production de biens et de services menée dans le cadre d'une entreprise ou d'une organisation avec ce que suppose cette activité comme insertion dans un système relationnel et garantissant à ceux qui y sont engagés la production de leurs moyens d'existence » (Barbier, et al., 1996).

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

et l'« action »⁶. En outre, elle a le mérite de poser les premiers jalons de notre construction théorique.

Si on retrouve dans cette approche l'idée selon laquelle la compétence est indissociable de l'action, il nous paraît important de nous arrêter sur le caractère « situé » et « finalisé » de cette action.

A propos du caractère situé, précisons que nos réflexions s'appuient sur le modèle de l'action et de la cognition situées⁷. Sous cet angle, il est admis que les situations de travail comportent une part importante de variabilité, cela signifie que ce qui va définir la situation ne se ramène pas uniquement à « l'éventuel problème qu'elle supporte et qu'elle permet de poser [...] Une situation, ce sont des acteurs et des enjeux entre ces acteurs. C'est aussi, une inscription dans un lieu qui en fait quelque chose d'absolument singulier et concret. [Enfin], c'est une temporalité, faite d'événements qui s'enchaînent avec plus ou moins d'harmonie et qui finit par donner à la situation la figure d'une intrigue sous la forme d'une histoire » (Pastré, 1999). La manifestation de la compétence ne dépend donc pas uniquement de l'acteur mais aussi des interactions avec l'environnement ou encore de l'incertitude des résultats (une action ne produit pas toujours les effets escomptés). Aussi, nous ne pouvons pas affirmer avec Hainaut (1988), lorsqu'il évoque la compétence, que « le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ». Nous pensons en effet que la compétence est contingente, c'est-à-dire qu'elle peut varier dans un même contexte selon les circonstances de sa mise en œuvre. En l'occurrence, un diplomate peut avoir des compétences relationnelles qu'il n'a pu mettre en œuvre lors d'une situation *x* et par conséquent ne pas atteindre les résultats escomptés. Pourtant ses compétences existent bel et bien. En réalité, cet exemple ne soulève aucune contradiction car nous considérons que la compétence professionnelle existe déjà sous l'aspect de sa potentialité.

Cependant, dire que la compétence est liée à l'action située ne suffit pas, encore faut-il définir les caractéristiques de cet agir. On reconnaît volontiers que c'est l'efficacité de l'action qui oriente les dispositions à agir du sujet. Bien que ce terme nous semble être le plus approprié pour désigner « l'action réussie », son usage s'avère problématique. Défini comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif » (Legendre, 1993), l'efficacité se saisit dans sa relation avec ce qui s'accomplit, elle est de l'ordre du faire et du résultat. Dans le champ du travail, l'efficacité renvoie plutôt à des méthodes ou à des pratiques professionnelles qu'à des métiers. Il paraît, en effet, incongru de parler d'un thérapeute ou d'un enseignant efficace. On dira plutôt qu'il s'agit d'un bon médecin d'un bon menuisier ou encore d'un bon professeur, dès que l'on voudra signifier son haut degré de professionnalisme. Cela vient peut-être du fait que la notion d'efficacité est fortement liée au concept de rendement économique. Dans cette perspective, un chirurgien efficace serait celui qui rechercherait en premier lieu la guérison de son patient avant de s'interroger sur le bien-être de celui-ci. Au-delà d'une forte connotation économique, l'efficacité revêt pourtant une acception plus large et s'applique à plusieurs domaines (politiques, techniques,...). Depuis les Grecs de l'Antiquité, elle est en effet pensée comme

⁶ L'action représente l'« ensemble des phénomènes qui aux yeux d'un sujet, constituent une unité significative de ses activités » (Barbier, 2000).

⁷ Pour plus d'information sur les différents courants de l'action située et de la cognition, voir Béguin, P. & Clot, Y. (2004), « L'action située dans le développement de l'activité », *@ctivités*, 1(2), 27-49 in [<http://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>] (consulté le 15/12/08).

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

une mise en œuvre des moyens qui permettent d'atteindre le but à réaliser. Une telle vision nous amène à nous demander au nom de quoi peut-on déterminer les critères de l'efficacité ? *A priori*, l'efficacité ne répond à aucun critère d'appréciation. Elle ne connaît pas d'autre limite que le but recherché : c'est-à-dire le succès de la tâche à accomplir. Dans ce cas, des méthodes pédagogiques fondées sur des pratiques autoritaires et humiliantes peuvent très bien se révéler efficaces pour résorber des problèmes de discipline scolaire. De telles façons d'organiser et d'animer des situations d'apprentissages seront-elles pour autant considérées comme des compétences dans une école qui prône le développement de soi et le respect du rythme de l'enfant ? Par ailleurs, un dirigeant qui permettrait le travail des enfants mineurs pour assurer la compétitivité de son entreprise verrait-il ses compétences de manager reconnues dans un pays européen ? La réponse aux deux questions est évidemment non. Car une telle reconnaissance, nous dit-on, est d'ordre sociale ou collective.

Ainsi, évoquer la compétence professionnelle, c'est décrire des stratégies et des représentations individuelles dans un contexte physique et social où les normes sociales et les valeurs éthiques sont affluentes. Pour reprendre la célèbre formule de Le Boterf, la compétence est un « savoir agir reconnu ». Parler de compétence professionnelle sans prendre en compte l'appréciation sociale n'a pas de sens. On ne se déclare pas soi-même compétent. En d'autres termes, être compétent, c'est agir de manière efficace en fonction de critères auxquels se réfère chaque communauté de pratique, au sens d'un groupe d'individus qui partagent une entreprise et un répertoire communs (supports physiques, gestes, protocoles...). Dans ce cadre, la compétence professionnelle désigne un « savoir agir » à la fois efficace et légitime.

La légitimité au cœur de la compétence professionnelle

Liée à la question du pouvoir ou encore de l'autorité légale, le sens de la notion de légitimité reste obscur, entaché d'une certaine imprécision, soupçonnée de consolider l'idéologie dominante. En effet, le Dictionnaire des Notions Philosophiques indique seulement qu'elle renvoie à la qualité de ce qui est « conforme non seulement aux lois mais aussi à la morale, à la raison ». A ce sujet, la définition donnée par le Grand Robert de la Langue Française n'est guère plus explicite : « Est légitime ce qui est juste, équitable et raisonnable ». Si le champ de la formation ne cherche pas à clarifier la signification accordée à ce terme, il en va autrement dans le domaine de la sociologie et de la philosophie. A ce titre, les apports théoriques de Weber (1959), Boltanski & Thévenot (1991), Habermas (1978) ou encore ceux de Bourdieu (1979) sont incontestables. Néanmoins, ces conceptions restent principalement attachées à la dimension politique de cette notion et sont par conséquent éloignées de nos préoccupations. De ce fait, plutôt que de nous référer à ces acceptions, nous avons choisi de nous en inspirer pour donner une définition de la légitimité applicable à notre champ d'étude. Ainsi, la légitimité peut être considérée comme « une action ou un usage reconnu et admis par un groupe, c'est-à-dire un acte qui répond à un certain nombre de règles établies (formelles ou tacites) et qui obtient l'autorisation de s'accomplir ».

Dans cette perspective, nous pensons que la légitimité se situe au cœur de la compétence⁸, c'est-à-dire de l'action orientée vers l'efficacité reconnue. Si la compétence

⁸ Cf. [<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7194.pdf>] (consulté le 15/12/08). Au moment où nous introduisons la notion de légitimité dans la définition des compétences, aucun auteur

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

suppose une action voulue et délibérée, elle trouve aussi sa source dans « l'autorisation » d'agir selon des règles reconnues et donc d'exercer un pouvoir. Or, l'essence de ce pouvoir réside dans sa légitimité, c'est-à-dire dans sa conformité à des valeurs reconnues au nom de l'efficacité de l'agir (Maccio, 1988). C'est parce que l'action réussie de l'analyste financier respecte des règles générales établies par ses pairs, et souvent intériorisées par lui-même, qu'elle lui permet d'être reconnu comme étant compétent. L'action qui manifeste la compétence, doit être conforme aux règles de l'art. A ce sujet, les notions de « genre professionnel »⁹ et de « style de l'action »¹⁰ développées par Clot sont intéressantes puisqu'elles montrent comment le pouvoir d'agir du sujet est orienté par des normes collectives. Ces règles peuvent être formelles ou tacites, dans tous les cas, leur respect semble nécessaire pour conférer la légitimité à l'action et autoriser celui qui agit. Car si « tout pouvoir se veut légitime » énonce Enriquez (1991), il ne peut être cette capacité généralisée et incontestée que parce qu'il est accepté unanimement. A titre d'exemple, l'auteur rappelle que « l'ingénieur possède le pouvoir qui lui a été confié par ses supérieurs ». Dès lors, parce qu'elle confère un pouvoir d'intervention dans un champ d'action délimité, la compétence professionnelle ne désigne pas seulement une action efficace, mais également une action « autorisée ».

En réalité, cette acception n'est pas nouvelle puisque dès le début de son introduction dans le domaine du droit, la dimension de la légitimité apparaît déjà comme un élément fondamental de la compétence. Les juristes s'interrogeaient ainsi sur la légitimité du pouvoir dont dispose le détenteur de cette compétence. Dans cette perspective, la tradition analytique de la philosophie et de la sociologie du droit montre que la compétence juridique tire sa légitimité tantôt de la volonté divine (chez les jusnaturalistes), tantôt de la volonté humaine (chez les théoriciens du contrat social), tantôt encore de l'acceptation sociale manifestée, c'est-à-dire d'une reconnaissance sociale. Si compétence juridique et professionnelle se rejoignent sur ce dernier point, nous distinguons deux types de reconnaissance sociale dans la seconde forme. D'une part, la compétence professionnelle peut se fonder sur un pouvoir tirant sa légitimité de l'institution. C'est le cas, par exemple, pour les experts comptables, les médecins ou encore les avocats. Leur champ d'intervention est déterminé par un ensemble de règles codifiées que l'on retrouve dans l'idée de diplôme ou encore d'un référentiel de compétences. Il s'agit d'une légitimité « légale » ou « institutionnelle » qui va permettre à l'individu de s'engager dans un champ d'action délimité.

dans le champ de la formation et du travail n'y faisait explicitement référence. Il en va autrement aujourd'hui puisque nous pouvons lire, par exemple, in Barbier & Galatanu (2004) : « [...] la notion de compétences, elle est utilisée tantôt pour désigner la *légitimité* d'un sujet à engager une activité, tantôt pour désigner ce qui suppose chez lui une activité concrète, en situation [...] » (la mise en italique est de notre fait).

⁹ « En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus et déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus » (Clot et al., 2001).

¹⁰ « C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques » (Clot et al., 2000).

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

D'autre part, l'autorité émanant de la « maîtrise » d'un savoir faire peut trouver sa source dans la reconnaissance tacite accordée par un groupe social. Une telle légitimité relève d'un processus spontané (ou auto-organisé) qui repose sur des critères subjectifs normalisés. En l'absence d'indicateurs de reconnaissance formalisés, elle est difficile à appréhender en dehors du groupe professionnel considéré, c'est-à-dire celui qui reconnaît la compétence comme telle. Ce qui est considéré comme légitime pour les uns peut être considéré illégitime pour les autres. La notion de groupe ou de communauté est donc importante puisque c'est le groupe qui définit la légitimité de l'agir.

Il est intéressant de rendre compte, ici, du rapport entre autorité « légale » et autorité « sociale » ou « sociétale ». Dans les deux cas, la reconnaissance des compétences de l'individu émane du jugement d'un groupe socialement établi. Sous cet angle, le problème du lien entre « légalité » et « légitimité » soulevé par de nombreux auteurs ne se pose plus puisqu'il s'inscrit alors dans les critères retenus par le groupe donné, c'est-à-dire dans une communauté de pratiques. Par exemple, un « faux » médecin qui parvient à guérir des malades du cancer ne sera pas considéré compétent par le conseil national de l'ordre des médecins car il exerce sa profession de manière illégale. En revanche, si ce même individu, exerce sa pratique en tant que guérisseur et qu'il ne parvient pas à atténuer la douleur de ses patients alors il ne pourra pas être déclaré compétent par la communauté des guérisseurs auxquels il appartient. A travers ces exemples, nous pouvons considérer qu'il existe deux manières d'envisager la compétence professionnelle. La première porte sur le résultat de l'action (état) et suppose la mise en acte d'un « patrimoine de ressources cognitives, affectives, émotionnelles » (Astier, 2007) *in situ* tandis que la deuxième interroge le chemin suivi permettant d'obtenir le résultat escompté (processus). A cet égard, l'objet de notre étude se situe en amont de ce processus, c'est-à-dire juste avant l'action professionnelle. En définitive, la notion de légitimité permet de lier deux approches éloignées. Souvent mal posée, voire absente dans de nombreuses définitions, elle nous semble utile pour comprendre ce qui détermine l'origine de la manifestation de la compétence professionnelle.

Au terme de cette esquisse conceptuelle, nous proposons de définir la compétence professionnelle comme « l'ensemble des ressources cognitives et affectives mobilisées et combinées par un individu pour agir de manière efficace et légitime dans une situation singulière ». Cette définition vise à la fois à stabiliser une notion complexe et à relativiser les critiques dont elle a fait l'objet dans les sciences sociales. Certes, elle ne résout pas pour autant les problèmes que la compétence soulève encore. En outre, elle nous permet d'aborder avec plus d'assurance la question complexe du développement des compétences professionnelles.

La compréhension de la dynamique du développement des compétences professionnelles représente aujourd'hui un enjeu théorique et pratique indéniable¹¹. Ce faisant, si la compétence professionnelle « émerge d'un effort d'adaptation aux contraintes d'une situation dans laquelle l'individu puise des ressources pour agir » (Sève, 2002), il convient, selon nous, de savoir comment elle se développe dans l'activité du sujet. Par activité, nous entendons la mobilisation des ressources d'un sujet au sein d'un contexte en vue de la réalisation de buts. Comme l'explique Astier (2008), l'activité est « organisée et conceptuellement organisée » et se construit « par le rapport entre les ressources du sujet et

¹¹ Cf. le numéro 123 de la revue Education Permanente consacré à ce thème.

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

les caractéristiques de la situation perçue et les dimensions du contexte s'imposant à lui ». A cet égard, nous reconnaissons le caractère ineffectif de l'activité souligné dans de récents débats soulevés dans les analyses du travail¹². Autrement dit, l'activité ne se réduit pas seulement à sa part manifeste, c'est-à-dire « à ce qu'on fait » pour reprendre la célèbre formule de Leplat, elle est aussi « ce qui ne se fait pas, ce que l'on voudrait faire, ce l'on aurait pu faire, ce qu'il faudrait faire... » (Clot et al., 2000). Dans cette perspective, l'activité peut être génératrice de compétences professionnelles, escomptées ou non. Mais ce qui nous intéresse ici, pour des raisons à la fois épistémiques et pragmatiques, c'est de comprendre quels sont les processus mis en œuvre par l'individu pour conduire une action (si possible) efficace et légitime ? A ce sujet, notre travail de définition concernant la notion de compétence professionnelle fait ressortir que celle-ci implique un processus évoluant entre une décision d'agir et une réalisation effective de l'action. Or, et c'est l'objet de notre questionnement, qu'est ce qui autorise le sujet à oser engager et/ou s'engager dans l'action ? Qu'est-ce qui soutient son passage dans l'agir professionnel orienté vers l'efficacité et la légitimité ?

L'engagement dans l'agir professionnel : dimension sociale et situationnelle

Avant d'envisager l'exploration des processus qui soutiennent l'engagement de l'individu dans l'agir professionnel, il nous semble important de clarifier ce que cette acception recouvre. Mais pour commencer, il convient préalablement de préciser pourquoi nous avons choisi d'aborder la question du développement des compétences professionnelles sous l'angle de l'engagement du sujet dans l'action.

Engagement dans l'agir professionnel

Jusqu'à présent, l'ensemble des études qui cherchent à saisir comment se développent les compétences professionnelles aborde la question du point de vue de l'effectuation de l'action. Dans ce cadre, de nombreux auteurs tels que Paquay et al. (1998), Rabardel & Six (1995), ou encore Perrenoud (2004) cherchent à identifier les savoirs mobilisés et combinés dans l'action réussie de l'individu agissant tandis que d'autres comme Clot (2001) ou Pastré (1995) tentent de comprendre, à partir d'une analyse de l'activité professionnelle du sujet, ce qui génère cette même action. Il est vrai que la compréhension des phénomènes de formation des compétences professionnelles suppose « qu'on [les] ait [d'abord] identifiés et qu'on sache comment elles se construisent » (Perrenoud et al., 1998). Mais dans la mesure où la compétence suppose nécessairement l'engagement d'un acteur dans une action orientée vers l'efficacité et la légitimité, il importe d'en savoir plus sur les processus qui soutiennent cet engagement. A cet égard, Barbier & Galatanu (2004) rappellent à propos de la compétence que « cette construction représentationnelle et/ou discursive est inférée pour le présent à partir de l'engagement d'un acteur dans une action située ». Dans cette optique, on ne peut pas se contenter de considérer la compétence, inscrite du côté de l'action « située

¹² Nous faisons référence ici aux travaux de la didactique professionnelle (Pastré, 1995), la clinique de l'activité (Clot, 2001), de l'approche « ergologique » (Schwartz, 2000), ou encore celle du « cours d'action » (Theureau, 2005).

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

et efficace », uniquement sous l'angle de l'action « effectuée et réussie », c'est à dire de son résultat. Certes, la compétence se manifeste dans l'action (reconnaissance d'un savoir faire en acte) et fait corps avec l'action (routines, compétences incorporées) mais elle s'investit d'abord pour l'action conforme aux règles de l'art (mobilisation et ajustement des compétences pour agir dans une situation donnée). A vrai dire la compétence repose sur un double mouvement opératoire. En même temps qu'elle se fonde sur la réalisation effective d'une action « efficace et légitime », elle suppose un être capable de s'engager dans l'action incertaine et qui ne produit pas toujours les effets escomptés.

Ainsi, l'engagement dans l'agir professionnel nous paraît constituer une entrée féconde pour aborder la question du développement des compétences professionnelles. D'après Theureau (2005), l'engagement peut se définir comme un « principe d'équilibration des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné découlant de son action passée ». Selon nous, la notion d'engagement renvoie à un mouvement de propulsion de soi. Dans cette épreuve que représente l'action professionnelle, s'engager dans l'agir, c'est faire face à la part d'inédit que comporte la situation à partir de laquelle sont inférées les compétences professionnelles, c'est résoudre l'énigme du travail (Déjours, 1993), c'est « tracer une sorte de chemin dans le possible, s'astreindre à mettre en œuvre certains moyens, adopter à l'égard des circonstances que l'on rencontrera, une stratégie à déterminer » (Ladrière, 1985), bref, se mettre en jeu totalement tout en acceptant de compter avec l'incertitude. De ce point de vue, l'agir professionnel peut être défini comme un « faire ordonné » qui renvoie à un ensemble « d'activités interactives » orientées à la fois en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte, en vue de poser des « actes jugés efficaces pour conduire un changement attendu » (Lenoir et al, 1999). Il faut donc renoncer à l'idée selon laquelle l'action que manifeste la compétence ne serait qu'un ensemble « d'acte réfléchi, délibéré, voulu et exécuté » (Blin, 1997). L'idée qui guide notre réflexion est qu'il ne suffit pas de « savoir faire » ou « comment faire » pour agir efficacement, ni de « vouloir faire » pour oser s'engager dans l'action en quête de légitimité. Il faut également « pouvoir agir » non pas au sens d'être autorisé à faire mais de s'autoriser soi-même à entreprendre une action visant la réussite.

C'est dans cette perspective que nous allons maintenant explorer les conditions de l'engagement dans l'agir d'adultes en situation professionnelle à travers une étude conduite sur l'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale. Il est important de noter que cette recherche, réalisée dans le cadre du programme coordonné par la Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles (MRPP-Cnam¹³) pour le compte du Réseau des Ecoles du Service Public (RESP), n'avait pas pour objectif affiché l'analyse de cette question. Mais il nous a semblé particulièrement heuristique de réinterpréter les résultats de ce travail¹⁴ mené dans un milieu professionnel où la décision d'agir et la prise de risque constituent un défi permanent. Avant d'explicitier quelques uns des résultats de notre analyse, nous proposons, au préalable, de revenir sur le contexte de notre recherche.

¹³ Conservatoire national des arts et métiers. Le groupe de coordinateurs est composé de Jean-Marie Barbier (MRPP-CRF), Christian Chauvigné (RESP-ENSP) et Marie-Laure Vitali (MRPP-CRF).

¹⁴ Durat, L. (2007). *L'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale*. Rapport de recherches MRPP-CNAM, commanditaire : INET-CNFPT.

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

Le contexte de la recherche

Depuis 2004, la MRPP coordonne un programme de recherche pluridisciplinaire sur l'activité des dirigeants du secteur public et privé dans différents champs professionnels (fonction publique territoriale, inspection du travail, établissements publics de santé, économie sociale, TPE et PME, exploration polaire). 6 études ont ainsi été menées, parallèlement, dans la tradition d'analyse du travail, pour comprendre, dans une visée comparative, l'activité réelle des dirigeants en situation professionnelle. Le terme « dirigeant » regroupe ici l'ensemble des individus qui, au sommet de la hiérarchie des organisations, ont mandat pour conduire le développement de celles-ci, qui disposent du pouvoir institutionnel pour le faire et dont les décisions ont des conséquences sur autrui.

Bien que la littérature sur la fonction dirigeante soit importante¹⁵, notamment dans le domaine de la gestion, ces études visent, dans la plupart des cas, la définition de modèles d'action et de bonnes pratiques selon une perspective de justification et de valorisation de la fonction dirigeante dans les entreprises. D'une manière générale, il s'agit là essentiellement de prescriptions relatives à ce que les dirigeants « doivent faire ». Sans ignorer les travaux de Mintzberg et d'Argyris portant sur l'observation des pratiques dirigeantes, peu de recherches s'attachent, jusqu'à présent, à décrire ce que les dirigeants « font » réellement. Autrement dit, comment s'organise l'activité du dirigeant ? Dans quelle mesure son activité peut-elle être génératrice de compétences ? Quelle est la part d'expérience, de formation ou encore d'histoire personnelle dans la conduite de ses actions ? Autant de questions qui ne peuvent trouver de réponse que dans l'analyse fine de ce qui relève du travail réel, qui se distingue du travail effectif ou encore du travail prescrit. C'est du moins la voie dans laquelle nous sommes engagés à travers une tentative d'interprétation de l'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale.

D'un point de vue méthodologique, notre investigation repose sur une triangulation des données¹⁶ collectées à partir d'observations *in situ*, de recueils de traces et de discours relevés auprès d'un ensemble de 25 dirigeants, membres de la Direction Générale¹⁷ et de 23 proches parmi lesquels leurs collaborateurs¹⁸ et leurs conjoints. Au total, pour l'ensemble du recueil discursif, 66 entretiens semi-directifs ont été enregistrés tandis que les investigations de l'étude ont porté sur 48 interlocuteurs intégrés dans un dispositif de 28 journées d'observation de l'activité réalisée. Enfin, le recueil de traces comprend des documents écrits de différente nature (ex. notes internes des collectivités, organigrammes, définitions de postes, propositions de mandat, articles de presse, comptes-rendus de réunions de projets, etc...).

¹⁵ Cf., par exemple, Carlson (1951), Dalton (1959), Sayles (1964), Silverman & Jones (1976), Hales (1986), Mintzberg (1973).

¹⁶ La triangulation des données est entendue comme la confrontation de données recueillies au moyen de différentes méthodologies et portant sur les différentes facettes d'un même objet et vise à une saisie plus complète et à une compréhension plus globale de l'objet de recherche.

¹⁷ Deux types de dirigeants sont concernés par notre étude : les Directeurs Généraux des Services et les Directeurs Généraux Adjoins, que nous désignerons respectivement dans l'ensemble du texte par DGS et DGA.

¹⁸ Il s'agit, plus précisément, des élus, des membres du cabinet, des chargés de mission et des secrétaires.

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

Pour revenir à la question centrale de notre article, il nous a semblé pertinent de réinterpréter les résultats d'une recherche centrée initialement sur l'organisation de l'activité des dirigeants, pour comprendre ce qui permet au sujet de mobiliser des ressources pour rendre l'action efficace. Ainsi, l'étude sur laquelle nous nous appuyons ici, fait ressortir que les processus par lesquels l'individu s'autorise lui-même à s'engager dans l'agir renvoient à une quête de reconnaissance et de légitimation par les autres.

Les conditions sociales pour agir en toute légitimité

L'engagement dans l'agir professionnel suppose un sujet éminemment social et situé dans un environnement qui lui donne accès aux instruments de l'action mais aussi aux « autres » qui font partie de son environnement organisationnel.

- D'une part, cet environnement social organise les modalités d'action qui sous-tendent l'activité professionnelle du sujet. C'est en quelque sorte ce « portefeuille méthodologique », organisé selon des règles, des procédures et des méthodes plus ou moins développés issus d'une rationalisation professionnelle de l'institution, qui servira d'appui et de guide à l'action du dirigeant. Ainsi, lors des observations des réunions de travail des équipes de direction des collectivités territoriales enquêtées, il apparaît que des interactions essentielles des différents interlocuteurs (au sens où elles organisent le travail des autres collaborateurs) sont dédiées soit au rappel des principes d'action et des normes en vigueur dans la gouvernance territoriale, soit à l'élaboration progressive de ces normes communes. De surcroît les interventions qui visent à la définition des attendus sociaux, quant à l'activité de l'équipe dirigeante, se font sous la forme d'une évaluation à la fois rétrospective (classique) et prospective en envisageant les conséquences des actions à venir, donc proche d'une injonction à agir en conformité aux normes. Sous cet angle, ce qui détermine l'engagement du dirigeant dans l'action efficace se situe dans le possible indiqué par les règles, tacites ou formelles, communément élaborées. De tels résultats ne sont pas surprenants et trouvent un écho dans de nombreux courants se réclamant des analyses du travail tels que, par exemple, la clinique de l'activité qui soutient l'idée que le pouvoir d'agir du sujet est orienté par les normes explicites ou implicites du milieu dans lequel il se trouve. Toutefois, si l'intégration de ces codes, des dispositifs en place qui cadrent l'action, est à l'origine du développement des compétences professionnelles, elle véhicule également la force du prescrit social et par là-même donne l'indication de la manière dont un individu pourra ou non acquérir sa légitimité au sein de son organisation. C'est dans cette tension entre le mouvement d'intériorisation et d'ajustement aux règles de l'action que le dirigeant va s'autoriser à s'engager dans l'action.

- D'autre part, l'individu est imprégné de son environnement social et accède ainsi aux représentations des autres personnes. Dans ce contexte socialement déterminé, l'observation des pratiques des résultats obtenus par d'autres à la suite de leurs actions offre aussi par un effet miroir, une réflexivité sur ses propres pratiques par comparaison avec les pratiques reconnues d'autres professionnels. A cet égard, nos recherches ont fait émerger un fait intéressant : certains acteurs, imprégnés des comportements observés dans leur environnement social, se déterminent dans la palette des attitudes possibles particulièrement par rapport à une voire plusieurs personnes successivement qu'ils ont vu agir dans des situations précises et qui représentent un modèle sur le plan de l'agir et sur le plan comportemental. A ce titre, parmi les partenaires de l'activité des dirigeants des collectivités territoriales interrogés, les chargés de mission, jeunes professionnels souvent issus depuis

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

peu de la formation de l'INET¹⁹ et placés en position de proximité avec les DGS ou les DGA, évoquent cette posture particulière. Il ne s'agit pas ici d'imprégnation du dirigeant à son insu (qui doit se manifester également) mais de modélisation délibérée vis-à-vis d'une personne pour les valeurs qu'elle incarne, les conceptions qui sont les siennes ou pour son attitude dans des situations complexes. Tout se passe comme si le jeune professionnel dans sa quête du sens de sa fonction, était attiré par un professionnel expérimenté qui incarnerait, momentanément, une image idéal-typique. Ainsi, dans les propos des chargés de mission rencontrés, apparaissait très fréquemment, pour étayer une position stabilisée (provisoirement peut-être), fonctionnant comme une règle d'action, le comportement observé et repris d'un des directeurs de l'équipe, notamment dans la négociation lors d'un conflit interpersonnel ou encore la recherche d'un équilibre acceptable entre vie professionnelle et sphère privée.

Bien sûr, rien ni personne ne peut garantir au jeune chargé de mission que ce qui réussit à son aîné va produire les mêmes effets pour lui, mais le dynamisme propre de son intention d'intégration et sa recherche de reconnaissance le conduit à s'engager à agir et prendre les risques inhérents à toute action professionnelle. Une mobilisation forte du sujet est donc observée, facilitée, dans les cas analysés par la médiation d'autres professionnels. Ce faisant, les sujets élaborent et transforment individuellement leurs compétences, en particulier ici, la « posture » de dirigeant, ce qui leur permettra d'organiser leur action. Pineau évoquait déjà ces « professionnels marquants » qui selon lui forment une des composantes de ce qu'il appelle la carte relationnelle formatrice, avec le noyau familial central et la zone de convivialité choisie représentée par les amis. Pour nous il s'agit là de « figures de référence » auxquelles se rattachent les dirigeants pour s'engager dans l'agir incertain.

Par conséquent, l'exercice de l'activité ne renvoie pas à un mouvement solitaire reposant sur les compétences individuelles, mais plutôt sur la capacité à interagir avec un environnement à la fois social et technique déjà là et en évolution constante. Il semble que ces conditions de l'environnement social sur lesquelles se fonde le pouvoir d'agir des acteurs pris individuellement ou collectivement, s'inscrivent dans une quête de reconnaissance du sujet par les « autres » (personne ou groupe). Mais si le développement des compétences professionnelles suppose l'engagement du sujet dans l'action orientée vers l'efficacité et la légitimité, nous avons aussi souligné le caractère situé de cette action. A cet égard, nous proposons de terminer notre analyse des processus d'engagement dans l'agir professionnel par l'exploration d'un cas particulier : la situation décisionnelle.

Engagement dans l'agir professionnel : l'exemple de la situation décisionnelle

Aujourd'hui, il est généralement admis dans la plupart des courants qui se réclament du champ de l'analyse du travail que la situation professionnelle peut être considérée comme une « situation potentielle de développement » au sens donné à ce concept par Mayen en référence à la notion de zone proximale de développement de Vygotski. Plus prosaïquement, la situation professionnelle est définie comme un environnement qui offre une multiplicité d'opportunités de formation et de transformation de l'individu à travers la conceptualisation, la résolution de problèmes, le langage, ou encore les buts qui composent l'environnement. Or,

¹⁹ Institut National des Etudes Territoriales

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

pour Mayen (1999) « c'est cet environnement [qu'il] propose d'appeler, en y intégrant le répertoire des compétences disponibles chez les individus et les mobiles qui les poussent à agir, la situation potentielle de développement ».

Dans cette perspective, on peut affirmer que la situation décisionnelle représente une opportunité d'apprentissage pour le dirigeant. Au-delà de ce constat, qui mérite quelques développements, nos recherches sur l'analyse de l'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale, mettent à jour que nul projet, objet de décision, n'arrive déjà constitué donnant l'occasion au dirigeant ou à l'équipe de direction de trancher entre diverses alternatives, comme le voudraient les théories classiques de la décision. Chacun fait l'objet d'un travail de réélaboration progressive, revenant plusieurs fois à l'agenda décisionnel, avant de se voir attribuer une signification de nature à faire agir autrui. La demande politique, en effet, va nécessiter un travail majeur par les services, afin d'apporter des compléments d'informations ou un éclairage neuf aux élus, qui procéderont ensuite à des arbitrages entre projets et produiront la décision politique, point de départ du plan d'action, décliné en objectifs (stratégiques, intermédiaires et opérationnels) puis programmés financièrement et temporellement.

Ce travail que nous avons nommé de « réinterrogation » du projet, mené avec l'équipe de direction générale, aboutit à des modifications substantielles des projets initiaux (et passe pourtant quasiment inaperçu au regard des dispositifs de management plus classiques mis en œuvre) peu accessible et peu décrit par les dirigeants eux-mêmes alors qu'il révèle une intelligence de la situation et qu'il semble toucher au noyau dur des compétences détenues par ceux-ci. De ce travail sur les projets, se dégagera un objet nouveau, questionné, repositionné, reconfiguré, mis en perspective par rapport à l'espace (de l'activité, des autres objets de décision) et au temps (passé, présent et futur), sur lequel portera la décision finale des élus. Dans tous les cas, l'élaboration produit une transformation de l'objet de décision et de la signification de la situation. La décision est le fruit de ce processus social et cognitif d'interprétation, d'attribution de signification à des situations en constante évolution et l'intervention porte « sur des processus déjà en cours » comme le dit Barbier. La signification de la situation est donc l'objet d'une réélaboration non pas individuelle mais collective et c'est d'ailleurs en cela que la situation est une opportunité d'apprentissage, permettant au dirigeant, comme à ses proches partenaires dans l'activité, de rechercher et de produire (ou pas) des ajustements les uns aux autres.

Mais surtout, ce sont à travers ces interactions que le dirigeant recherche une forme de reconnaissance pour s'autoriser à entreprendre une action. En fonction des enjeux de la situation décisionnelle, le dirigeant fait appel à la médiation parfois de ses collaborateurs parfois de partenaires extérieurs parfois encore d'une personne en particulier dans son entourage professionnel ou familial. Ces interactions peuvent aussi se succéder ou se superposer dans un même processus décisionnel. On le voit les occasions de réinterrogation sont fréquentes, obligeant à reconsidérer les arguments, les positions des uns et des autres et leurs fragiles équilibres. Cette option écarte d'une part la notion de situation émergente s'imposant au dirigeant mais d'autre part également la notion de choix individuel opéré par le seul manager (thème pourtant récurrent dans la littérature, produisant une vision personnaliste du dirigeant). Nous nous situons délibérément dès le début du processus dans une construction sociale de la situation-problème. Les partenaires de l'activité du dirigeant

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

jouent un rôle constitutif à la fois dans l'identification des situations, mais aussi dans l'intégration par le dirigeant des normes et valeurs de son groupe.

Conclusion

L'activité professionnelle peut être génératrice de compétences à condition bien sûr d'être capable de saisir les opportunités qu'offre la situation à laquelle il faut faire face. C'est tout l'intérêt de l'analyse du travail qui permet la mise au jour de telles situations de développement, voire la mise en œuvre de conditions favorables à leur émergence dans les collectifs de travail, ou en situation de formation. A cet égard, notre analyse révèle que le passage à l'action que sous-tend la manifestation de la compétence professionnelle repose sur une dynamique d'interaction entre l'individu et son environnement social. Sous cet angle, les processus d'autorisation qui soutiennent l'engagement du sujet dans l'agir professionnel renvoient à une quête de reconnaissance et de légitimation par les autres (groupe ou figure de référence). A l'issue de ce travail de réinterprétation dont nous reconnaissons les limites, nous poserons, cependant, l'hypothèse que cette importance de figures de référence est décroissante au fil du parcours des professionnels. Nécessaires pour se conforter dans sa fonction, elles deviennent moins centrales pour les plus expérimentés. D'après l'analyse des données recueillies, plus les acteurs avancent en ancienneté professionnelle, plus ils disent se détacher de leurs modèles, qu'il s'agisse de théories, de méthodes ou de personnes. Les professionnels les plus expérimentés semblent s'autoriser à agir avec plus de liberté, à être somme toute moins dépendants du prescrit social qu'auparavant, peut-être parce qu'ils l'ont intériorisé profondément, mais aussi élaboré autrement ? Autant de pistes que de questionnements à poursuivre.

Bibliographie

- Astier, P. (2007). Analyse du travail et formation : la perspective de didactique professionnelle. *Journées d'étude sur la formation des formateurs*, INRP, 20 septembre 2007, Lyon.
- Astier, P. (2008). Regard sur la didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 1, 101-112.
- Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences : réalisations - concepts - analyses*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2003). L'analyse de l'activité. Approches situées. *Recherche et Formation*, 42.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (2004). *Les savoirs d'action, une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Berton, F., Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (Dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

-
- Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bruner, J.S. (1983.). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF
- Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Charlier, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(1), 61-85.
- Clot, Y. (2001). Editorial. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(1), 7-15 et 35-49.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* 2(1), 1-7.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(1), 17-25.
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux de sciences de l'éducation revisités in V. Castelloti, B. Py. et al. (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Lettres et Sciences humaines.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3, 273-292.
- Dugué, E. (1999). La logique de la compétence : le retour du passé. *Education permanente*, 140, 7-18.
- Enriquez, E. (1991). *Les figures du maître*. Paris : Arcantère.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education permanente*, 135 (2), 23-32.
- Gilbert, P., Parlier, M. (1992). La compétence : du « mot valise », au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité: Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris : Payot.
- Hainaut, L.-D. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Bruxelles : Nathan, Editions Labor (2ème éd.).
- Ladrière, J. (1985), "Engagement", *Encyclopaedia Universalis*, 1102-1105.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin – Eska.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R., Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation* 30, 143-163.
- Maccio, C. (1988). *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*. Lyon : Chronique sociale.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Michel, S., Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise: une approche cognitive*. Paris : ESF.
- Moscovici, S., Doise W. (1992). *Dissensions et consensus, une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF.

Laurence Durat, Najoua Mohib

Développement des compétences professionnelles et engagement dans l'agir

-
- Pastré P ; Rabardel P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (Dir). (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Education permanente*, 123.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67, 109-125.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, R., Paquay, Y.-L. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rabardel, P., Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education permanente*, 123, 33-43.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Ropé, F., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Sève, S., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Sfez, L. (1984). *La décision*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique*. Toulouse: Octarès.
- Simon, H. (1979). Rational Decision Making in Business Organizations. *American Economic Review*, 69, 493-513
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135(2), 11-21.
- Theureau, J. (2005). *Le cours d'action*. Toulouse : Octarès.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Education permanente*, 135(2), 33-44.
- Vergnaud, G. (1990) « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Weick, K.E. (1977). Enactment processes in organizations. In B.M. Staw & G.R. Salancik, *New directions in organizational behaviour*. Chicago: St Clair Press.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135(2), 57-69.