

Ingénierie des compétences et itinéraires d'apprentissage

Jacqueline BERGERON

Docteur en Sciences de l'Éducation

Expert International Gouvernance des systèmes formatifs

jacqueline.bergeron@free.fr

À PROPOS

Ce texte a été rédigé à partir des travaux et réflexions de Jacqueline Bergeron issus de son approche en psychologie cognitive conjuguée à celle des sciences de l'éducation, et grâce aux apports pour ses recherches du projet de PSDR (en Auvergne) qu'elle a conduit avec une équipe de chercheur d'AgroParisTech.

MOTS-CLEFS : situation problème, relation apprenant/accompagnateur, socio-constructivisme, anthropopédagogie.

PLAN :

POUR ILLUSTRER LE PROPOS, UN ÉCLAIRAGE PAR QUELQUES AUTEURS PRÉCÉDEMMENT CITÉS	3
LES PRINCIPAUX « INGRÉDIENTS » DE LA COMPÉTENCE	5
INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE, UNE ENTRÉE PAR LES COMPÉTENCES	6
QUAND ACCOMPAGNER, DEVIENT UNE MANIÈRE DE FORMER ET S'INTÈGRE À L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE	7
UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DES INGRÉDIENTS CONSTITUTIFS DES COMPÉTENCES	8
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES	12
AUTRES RESSOURCES EN LIGNE	14

POUR CITER CET ARTICLE : Jacqueline Bergeron, « Ingénierie des compétences et itinéraires d'apprentissage ».

Publié en ligne en février 2014 par ACPS.



Cet article est mis à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Ingénierie des compétences et itinéraires d'apprentissage

Jacqueline BERGERON

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

La polysémie de ce concept montre tout à la fois sa richesse et sa complexité. S'il semble impossible (et sans doute pas souhaitable) encore à l'heure actuelle d'arriver à un consensus pour définir ce qu'est une compétence, l'éclairage apporté par différents auteurs, notamment [Leboterf](#), [Zarifian](#), [Wittorski](#), [Malgaive](#) nous permet de proposer ce qui semble caractériser ce concept comme une série d'actions efficaces, face à une famille de situations. C'est-à-dire, les actions que la personne parvient à maîtriser parce qu'elle dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à mobiliser ses connaissances à bon escient, en un temps opportun et de façon adaptée à son environnement, pour identifier et résoudre des situations problèmes.

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

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

L'approche socioconstructiviste permet ainsi un lien avec la didactique professionnelle qui distingue la tâche à exécuter (le travail prescrit) de

l'activité (le travail réel), et donc le registre épistémique du registre pragmatique de la connaissance. On est là entre le modèle cognitif et le modèle opératif pour mieux cerner la **zone proximale de développement (Vygotski)**, celle dans laquelle se construisent les compétences par et en situation.

L'approche socioconstructiviste pose ainsi l'hypothèse que l'entrée par les compétences, suppose une entrée par les personnes et non par les activités : s'il y a toujours des connaissances (issues de sources diverses) « sous » une compétence, on sait aujourd'hui qu'elles ne sont pas suffisantes pour « faire » et que le « savoir faire », ne permet pas le « savoir y faire » qui se construit chemin faisant, de manière singulière, originale et unique par chaque sujet agissant. La compétence ne se réduit ainsi jamais à des connaissances théoriques ou procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si ces dernières sont incontournables.

Pour illustrer le propos, un éclairage par quelques auteurs précédemment cités

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

Il indique que les savoirs théoriques n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques. Pour lui, le seul effet pratique d'un savoir théorique est de faire connaître, et non de faire faire, de dire ce qui est et non ce qui doit être. En conséquence, le savoir théorique n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de l'atteindre. En revanche, il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leur succès ou leur échec. Le savoir théorique est le fondement indispensable de l'efficacité des savoirs qui règlent l'action que l'on nomme les savoirs procéduraux.

Le savoir-faire recouvre toujours (et de plus en plus) de multiples réalités. Il présente des intersections avec les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux, lesquels sont à l'interface entre les concepts et les éléments opérationnels qui permettent d'agir de façon adaptée dans une situation donnée.

Malgaive indique que le savoir-faire peut désigner les gestes singuliers d'une pratique, ce que les anglo-saxons appellent le « skill », terme que l'on peut traduire par habileté. Dans cette perspective, le savoir faire permet non seulement de produire des actes, mais encore de le faire avec adresse et habileté (le tour de main). Cette adresse ou habileté relève de savoirs intériorisés, devenus inconscients pour la personne qui les agit. Il est ainsi difficile d'auto-évaluer ses compétences, mais un travail sur l'analyse de ses pratiques professionnelles, un effort de réflexivité

peuvent permettre progressivement, à l'aune d'un accompagnement, de construire sa cartographie de compétences.

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

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

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

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

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

Pour Zarifian la compétence correspond à une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations auxquelles il est confronté. Le mot initiative vient du mot initier : commencer quelque chose dans le monde. Une prise d'initiative est une action qui modifie l'existant, qui introduit du nouveau, qui commence quelque chose, qui crée. Toute compétence induit ainsi une composante innovante propre au sujet en action.

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

Les principaux « ingrédients » de la compétence

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

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

Comme dit précédemment, c'est à partir de la façon originale et singulière dont chaque apprenant procède au maillage de ces ingrédients, que l'on peut comprendre les opérations de transformation cognitive qu'opère un sujet en situation de travail au sein d'environnements qui nécessairement influencent les choix et les modalités d'apprentissage. Nous posons l'hypothèse que cette compréhension permet de mieux identifier le rôle de la formation dont la fonction essentielle aujourd'hui est d'accompagner les personnes dans leur trajectoire d'apprenant tout au long de la vie.

En décomposant pour les analyser les situations de travail vécues, chaque composante se révèle au sens « photographique » du terme. Cette décomposition passe de façon incontournable par l'analyse des récits sur le travail.

Cette approche nécessite de « décompartmenter » des domaines de connaissances qui, tout en étant tissés ensemble, sont relativement clos. L'analyse des situations de travail par les praticiens couplée à une démarche de réflexivité sur ses stratégies d'apprentissage constituent ainsi le socle sur lequel se définissent les compétences dites de cœur de métier. Cet espace d'analyse est le lieu privilégié pour révéler les différents ingrédients de la mise en œuvre d'une situation de travail, d'une pratique, d'un métier indépendamment du travail « prescrit » qui n'est qu'une représentation de l'activité, en particulier pour les métiers à risque ou les métiers dits « flous » (Jeannot).

Ce travail de *re-conscientisation* de savoirs devenus inconscients, conduit l'individu à rompre l'habitus (au sens où le définit Bourdieu), à sortir d'une reproduction inconsciente du travail en lui permettant d'indiquer comment il fait face à l'inconnu (de nouvelles situations), comment il crée, invente et introduit des innovations dans sa pratique quotidienne. Identifier les compétences relève plus d'une posture de chercheur que d'une posture de technicien : c'est un processus d'analyse qui permet de

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

Ingénierie pédagogique, une entrée par les compétences

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

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

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

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

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

- Un rôle actif des personnes en formation : elles n'ont plus seulement droit à la formation mais sont à l'origine du droit et du devoir d'être

acteur à part entière de leurs parcours de formation et de leurs parcours professionnels.

- La contextualisation de l'action des formés au sein de situations de travail ou de résolution de situations problèmes effectives.
- Un repositionnement apprenant-enseignant qui implique une nouvelle relation pédagogique.
- L'introduction de la notion majeure d'accompagnement en formation, qui est un accompagnement vers, par et au changement au sein des situations transitoires que vivent les personnes dans leurs parcours de vie. De transmetteur de connaissances, les enseignants deviennent des accompagnateurs aidant à comprendre, organiser et construire les trajectoires formatives et professionnelles.

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

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

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

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

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

Dans ce contexte, l'ingénierie pédagogique nécessite une constante mise à jour des modalités de l'intervention au service de contenus renouvelés.

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

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

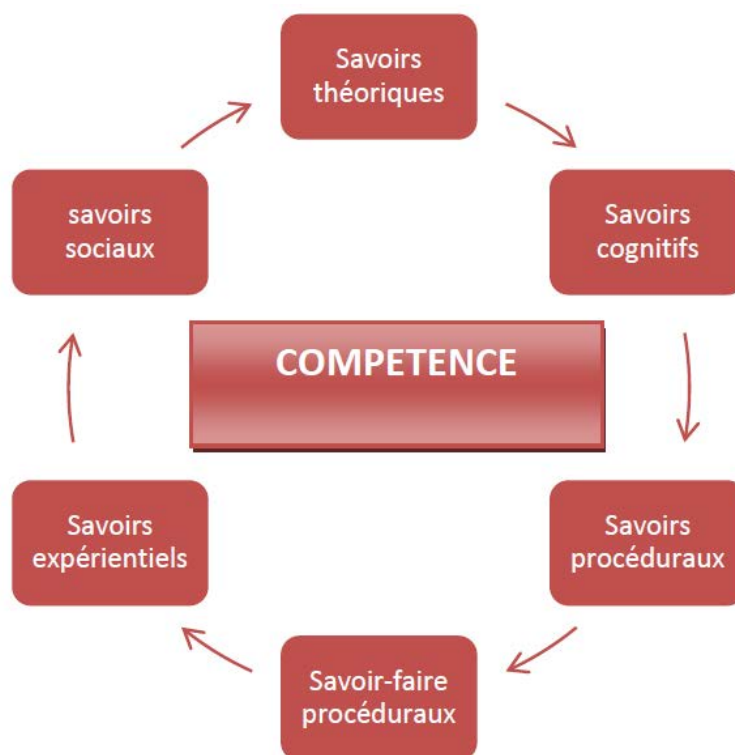
Valoriser les compétences dans l'ingénierie pédagogique ne revient pas à se détourner radicalement des savoirs théoriques mais à se demander pourquoi on inscrit dans le dispositif de formation telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne, dans quel ordre, lesquelles le formé va découvrir par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

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

Une démarche d'analyse des ingrédients constitutifs des compétences

Partant des éléments de cadrage exposés ci-dessus, les éléments constitutifs des compétences que nous avons identifiés à l'appui des entretiens réalisés lors d'un travail collaboratif dans le cadre du

Programme de recherche PSDR Auvergne¹, sont proposés dans la cartographie suivante.



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

Ces 6 repères ont été utilisés au cours de conduite d'entretiens réalisés dans le cadre de ce programme de recherche. Les entretiens analysés font ressortir que les personnes s'appuient très souvent sur des savoirs expérientiels acquis différemment (le plus souvent sur le lieu de travail), au contact des autres (collègues, partenaires) et par autoformation, mais également lors de « tiers-temps » : rencontres informelles, trajets... Ces savoirs permettent d'une part de s'adapter aux situations de travail et d'autre part de développer son capital compétences. On note que l'apprentissage par l'expérience est généralement fortement connecté à la

¹ Programme de recherche *Pour et Sur le Développement Régional* (2007-2011) associant équipes de recherche et acteurs locaux au sein de la Région Auvergne.

motivation de répondre à une situation problème ou de s'adapter à une situation de travail (on rejoint ici les théories socioconstructivistes de l'apprentissage). Les savoirs sociaux sont évoqués en corrélation avec les savoirs expérientiels avec lesquels ils sont fortement intriqués. Les savoir-faire procéduraux viennent en troisième position dans les savoirs évoqués, ils se révèlent par la manière dont les personnes décrivent comment elles agissent et procèdent face à une situation problème rencontrée dans le travail.

Les savoirs procéduraux (savoir comment procéder) sont évoqués sous forme de procédures à respecter : un cahier des charges, des objectifs à atteindre. Ils sont moins mis en avant que les savoir-faire procéduraux et apparaissent souvent comme une contrainte interférant négativement avec l'espace de créativité au travail.

Les savoirs cognitifs et les savoirs théoriques sont peu exposés par les personnes. Cela ne signifie pas qu'ils ne soient pas présents ou nécessaires à l'agir des compétences. La difficulté de « re-conscientiser » les savoirs théoriques ayant fait l'objet d'un transfert cognitif sur lesquels repose l'agir de la compétence peut en partie expliquer cette faible évocation. Il est intéressant de noter que l'évocation des savoirs théoriques (connaissances formelles) est plutôt sur le mode négatif : les personnes ont tendance à faire apparaître les manques plutôt que les acquis sur lesquels elles s'appuient dans leur travail. En contrepartie il est intéressant de noter que les savoirs expérientiels semblent favoriser l'apprentissage de savoirs théoriques par le biais de l'autoformation. Cet aspect est une invitation à revisiter le rapport dialectique entre affectif et cognitif que le sujet vit au cours d'une démarche d'apprentissage.

Les éléments de lecture qui précèdent montrent que les **apprentissages professionnels informels** (Carre et Charbonnier) occupent une place centrale dans la construction, le développement des compétences pour une meilleure adaptation aux situations rencontrées. Carre et Charbonnier définissent ainsi les apprentissages professionnels informels : « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs produits en dehors de périodes explicitement consacrées aux actions de formation instituées et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle² ». Il semble que la particularité des territoires, environnements sociaux, économiques, culturels, etc. au sein desquels s'exerce le travail accentue ce trait. Il semble dans ce contexte complexe (voir difficile) de définir un espace de travail bien sérié, par des situations de travail stabilisées. Inhérent à cet aspect les compétences ne peuvent être stabilisées (au sens de leur réplique en situation de travail), et,

² Carre Ph. et Charbonnier O., (sous la direction de), (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, L'Harmattan, Collection « Savoir et formation », p.20.

conséquemment, la mouvance des activités implique la mise en place d'une dynamique d'apprentissage permanente par les personnes. Dans ce contexte, nous posons l'hypothèse que les territoires, et plus particulièrement les différentes activités professionnelles, culturelles, sociales qui s'y développent sont sources de construction de compétences et sont d'extraordinaires lieux d'apprentissage aux contours encore difficiles à identifier mais qui devront nécessairement être intégrés rapidement dans les dispositifs de formation.

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

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

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

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

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

Repères bibliographiques

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

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

BARDIN Laurence, (1998), *L'analyse de contenu*, Collection « Le psychologue », Paris : PUF. Régulièrement réédité depuis 1993 chez les PUF, dont en 2013 : Collection « Quadrige ».

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

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

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

BOURDIEU Pierre, (1994), *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.

CARRE Ph. et CHARBONNIER O., (sous la direction de), (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Collection « Savoir et formation », Paris : L'Harmattan.

CHARLOT Bernard, (1999), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos.

CLOT Y., (2000), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », dans *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, dirigé par B. Maggi, Paris : PUF, (p.133 à 156).

CLOT Y., DANIELLOU F., JOBERT G., MAYEN P., OLRYS P., SCHWARTZ Y., (2005), « Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante », dans *Analyses du travail et formation*, Revue *Éducation permanente*, n°165-2005/4, (p. 139 à 160).

CIFALI Mireille, (2002), *Le lien éducatif: contre jour psychanalytique*, Collection « Éducation et formation », Paris : PUF.

CURIE J., (1998), « Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure », dans *La compétence au travail*, Revue *Éducation permanente*, n°135-1998/2, (p. 133-142).

- DEJOURS C., (1993), « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », dans *Comprendre le travail*, Revue *Éducation permanente*, n°116-1993/3, (p. 47-70).
- DEMAILLY L., (1994), « Compétence et transformation des groupes professionnels », dans F. Minet, M. Parlier et S. de Witte, (Eds), *La compétence, mythe, construction ou réalité*, Paris : L'Harmattan, (p. 71-90).
- DOLZ J. et OLLAGNIER E., (Dir.), (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- DUBAR C., (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », Revue *Sociologie du travail*, 2/96.
- DUBAR C. et DEMAZIERE D., (1997), *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*, Paris (Essais et recherche) Ferdinand Nathan.
- GILBERT P. et PARLIER M., (1992), « La compétence : du "mot-valise" au concept opératoire ». Revue *Actualité de la Formation Permanente*, n°116, (p. 14-18).
- HEBRARD P., (1994), « Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle, quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? », Revue *Recherche et formation*, n°17, (p. 23-34).
- JEANNOT G., (2005), « Les métiers flous du développement rural » Revue *Sociologie du travail*, vol.47, n°1, 2005 (p1-19)
- JONNAERT Ph., (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- LE BOTERF G., (1985), « L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? », Revue *Éducation Permanente*, n°81, (p. 7-24).
- LE BOTERF G., (2001), *Compétences et navigation professionnelle*, Paris : Éditions Organisations.
- MALGLAIVE G., (1998), *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNIAUD G., (2006), « Note de synthèse sur la didactique professionnelle », Revue *Française de Pédagogie*, n°154, Janvier-Mars 2006.
- ROPE F. et TANGUY L., (1994), *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SCHWARTZ Y., (1997), *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*, Collection « Le travail humain », Paris: PUF.
- STROOBANTS M., (1993), *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- TROGNON L., BERGERON J., CAYRE P., KIRCHNER J., (2012), « Pour un nouveau regard sur les compétences en ingénierie territoriale », *Production, gouvernance et ingénierie territoriale*, Revue *d'Auvergne*, n°602-603, (p. 355).
- WITORSKI R., (1994), « De la fabrication des compétences », *La compétence au travail*, Revue *Éducation Permanente*, n°135-1998/2, (p. 57-70).

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

ZARIFIAN P., (2001). *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaison.

Autres ressources en ligne

Compte-rendu d'ouvrages :

Christian Bessy sur Stroobants Marcelle, « Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes », *Revue française de sociologie*
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_2_5701

Soëtard Michel sur Charlot Bernard, « Du rapport au savoir, éléments pour une théorie », *Revue française de pédagogie*.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_3048_t1_0184_0000_3

Texte éditorialisé en janvier 2014 pour ACPS par Aurélie Veyron-Churlet (aurelie.veyron.churlet@gmail.com). Merci pour vos retours éventuels, propositions et/ou corrections de liens vers les ressources pertinentes.