



## **”Compétence” : réenchanter la notion pour en retrouver le sens**

Stéphane Balas, Astou Arnould, Nicolas Breton

### **► To cite this version:**

Stéphane Balas, Astou Arnould, Nicolas Breton. ”Compétence” : réenchanter la notion pour en retrouver le sens. Éducation permanente, 2019, L'apprentissage dans le BTP : de l'expertise à l'innovation, pp. 79-88. hal-03444220

**HAL Id: hal-03444220**

**<https://cnam.hal.science/hal-03444220>**

Submitted on 14 Jun 2023

**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.

## « Compétence » : réenchanter la notion pour en retrouver le sens

**Dans la loi du 5 septembre 2018** « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », le terme « compétence » apparaît à deux-cent-quarante reprises, soit plus de trois fois par page. Certes, les formules « opérateurs de compétences » et *France Compétences* peuvent expliquer une partie de ces occurrences ; ce qui est sûr, c'est que désormais, la formation professionnelle sera « compétences » ou ne sera pas...

Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur l'accompagnement des apprenants aujourd'hui pour demain. Comment réfléchir à la meilleure manière de favoriser, chez eux, le développement de compétences utiles non seulement à leur insertion proche, mais aussi, dans la durée, à leur parcours professionnel, que l'on n'ose plus qualifier de « carrière » ? Nous proposerons une mise en question des notions de « compétences » – et notamment de « compétences transversales » – en rappelant quelques définitions connues et en revenant à leur origine historique. Cet inventaire permettra d'éclairer le sens de la compétence, souvent perdu dans les usages qui en sont fait aujourd'hui. Puis nous reviendrons sur ces usages, notamment dans la conception des certifications professionnelles et de leurs référentiels. Nous illustrerons le projet à travers la présentation de quelques outils développés au sein du réseau CCCA-BTP, et proposerons quelques pistes pour favoriser le développement de véritables compétences chez les apprenants engagés dans une formation professionnelle. Selon nous, ces pistes d'accompagnement ne peuvent se penser que dans le cadre d'une prise en compte du travail réel et à partir d'une conception du développement humain... L'ensemble de ces éléments nous aidera à établir un lien entre ces dispositions pédagogiques et le modèle de conception des formations en alternance que l'on retient...

---

STÉPHANE BALAS, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, membre de l'équipe de recherche « Formation et apprentissages professionnels » (FAP), EA 7529, et du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132 ([stephane.balas@lecnam.net](mailto:stephane.balas@lecnam.net)).

ASTOU ARNOULD, conseillère formation à la Direction des politiques de formation et de l'innovation pédagogique du CCCA-BTP ([astou.arnould@ccca-btp.fr](mailto:astou.arnould@ccca-btp.fr)).

NICOLAS BRETON, conseiller formation à la Direction des politiques de formation et de l'innovation pédagogique du CCCA-BTP ([n.breton@ccca-btp.fr](mailto:n.breton@ccca-btp.fr)).

## « Compétence » et « compétence transversale » : deux notions à (re)définir

Dans l'introduction d'un article qu'il consacre aux usages et aux enjeux de la compétence, Rey (2015) rappelle que la polysémie du terme renvoie, très classiquement, à la multiplicité des champs de pratique dans lesquels le terme est mobilisé. Mais comment expliquer le succès du « modèle compétence » dans le domaine de la formation professionnelle ? « Sans doute parce que la promotion d'une telle approche est solidaire d'une conception qui fait des acteurs une source majeure d'incertitude génératrice de fiabilité ou de faillibilité : réduire leur place dans les représentations est alors un moyen d'exorciser l'incertain, ce qui ne peut être que fort prisé par tous ceux qui sont attachés à la conception et au pilotage des systèmes de formation » (Astier, 2017).

A l'origine était la qualification, notion définie à partir d'un dialogue social entre salariés et employeurs, et s'appuyant sur des critères objectifs tels que la possession d'un diplôme. Au tournant des années 1980, la notion de compétence s'est substituée, en France, à celle de qualification (Lichtenberger, 1999 ; Licoppe, 2008), conduisant à abandonner un repère collectif pour une responsabilisation individuelle. Il s'agit de repenser le « qui va faire quoi et comment le qui fera efficacement le quoi » (Schwartz, 1997).

Deux grands courants existent pour décrire le ressort de cette efficacité.

Les uns pensent la compétence en référence à la performance. Ainsi, selon le MEDEF, la compétence professionnelle est une « combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » (CNPFP, 1998). Selon la Commission des certifications professionnelles (ex-CNCP), une compétence se traduit par « une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné » ([www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)). Le Boterf (2000) définit la compétence comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés », et l'AFNOR comme « une aptitude à mettre en pratique des connaissances et un savoir-faire pour obtenir les résultats escomptés ».

Rappelons que la compétence, « du bas latin *competentian*, “proportion, juste rapport”, a suivi une évolution, de l'emploi juridique spécialisé à l'emploi général pour “capacité due au savoir, à l'expérience”. Son emploi récent en linguistique vient de l'anglais *competence*, que Chomsky a intégré à sa terminologie en opposition à performance » (Rey, 2016). Cette définition historique apporte deux précisions : 1) doit-être intégrée à la notion une dimension d'économie dans l'action

compétente, c'est-à-dire un « juste rapport » entre effort consenti et résultat obtenu, ce que l'ergonomie désigne par la notion d'efficience – être compétent, c'est donc être efficient, ce que les définitions précédentes n'évoquent pas ; 2) la compétence ne doit pas être confondue avec la performance qui s'y oppose...

Face à cette contradiction, d'autres considèrent que la compétence relève d'un processus interne, principalement cognitif. Ainsi, en Amérique du Nord, la compétence est définie comme un « ensemble de comportements socio-affectifs [...], d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensorimotrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe » (Dussault, cité par Monchatre, 2007). Selon Bellier (1999), « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante, dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Pour Chauvigné (2018), « un large consensus s'est établi entre les différents acteurs [chercheurs, formateurs ou professionnels] autour de l'idée que la compétence d'un individu est constituée d'éléments de différentes natures, conçues comme des ressources pour réaliser une activité définie ».

Enfin, selon la didactique professionnelle, inspirée par des positions psychologiques, « les compétences [d'un sujet ou d'un collectif] sont un ensemble organisé de représentations [conceptuelles, sociales et organisationnelles] et d'organismes d'activités [schèmes, procédures, raisonnements, prise de décisions, coordination] disponibles en vue de la réalisation d'un but ou d'une tâche » (Samurçay et Pastré, 1998).

On comprend, à travers ces définitions, que la compétence, bien plus qu'un *output* observable de l'action humaine, est un processus complexe. On ne possède pas une compétence, on la mobilise : ce constat est encore plus vrai s'agissant des compétences transversales. En effet, s'il est difficile de saisir la notion de compétence, il est aussi compliqué de mesurer la capacité de la « qualité » décrite par cette dernière à « s'exporter » d'un contexte à l'autre (transférabilité) ou encore à rendre compte de qualités « génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles » (France Stratégie, 2017), c'est-à-dire à être transversales. L'idée est pourtant essentielle : pour un salarié comment ne pas devoir, dans chaque situation, réapprendre tout ?

## **Quel usage des compétences dans les dispositifs de formation professionnelle ?**

### **• Dispositifs de formation**

En France, le « modèle compétence » s'est imposé dans le champ de la formation professionnelle dès les années 1980. Cet usage de la compétence dans la conception et la mise en œuvre des formations professionnelles survient au moment

où la question de l'employabilité devient une question centrale du fait de la montée du chômage des jeunes et de la dégradation du marché de l'emploi.

La mobilisation de la notion de compétence correspond à une volonté de « professionnaliser » les dispositifs de formation, le pari étant qu'une formation plus inspirée des enjeux du monde du travail sera aussi plus préparatoire à l'insertion professionnelle des jeunes formés.

Si certains questionnent le lien systématique entre taux d'insertion et qualité d'une formation professionnelle (Bédoué, 2015), il semble aujourd'hui consensuel d'établir un lien entre l'exercice du travail de professionnels d'un métier et la formation professionnelle visant ce même métier. Pour former des bouchers ou des maçons, il semble évident de devoir saisir certains éléments de l'exercice de leur métier et de les transposer dans le dispositif de formation... Se posent alors deux questions redoutables : que sont ces « éléments » qu'il faut saisir ? Comment les « saisir » et les transposer ?

Concernant la première question, on peut imaginer plusieurs propositions : identifier des « situations » (c'est le modèle proposé par la didactique professionnelle [Mayen *et al.*, 2010]), des tâches ou des missions (modèle plus managérial) ou encore des activités caractéristiques (Balas, 2011). Pour répondre à la deuxième question, les formateurs et les concepteurs de formation doivent accéder à certains éléments caractéristiques de la réalité professionnelle des opérateurs du métier visé, puis s'en inspirer pour construire des dispositifs et des situations de formation. Dans un cadre très contraint, les formateurs doivent pouvoir observer le travail, mettre en œuvre des méthodes inspirées de l'analyse du travail afin de comprendre, au-delà du visible, ce qui mobilise les professionnels. Comprendre par exemple que, dans une même action, le professionnel peut viser plusieurs buts parfois contradictoires ou inconciliables – faire vite et bien (ce que Leplat et Cuny [1974] nomment des « conflits de valeurs »). Comprendre en tout cas que le travail est toujours plus complexe qu'il n'y paraît. En l'observant de près, on constate que le travail d'un opérateur révèle toujours des décisions multiples, des arbitrages subtils, des questions de sens..., autant de raisons qui expliquent et justifient la mise en œuvre de compétences.

Certes, il n'est pas simple, pour les acteurs de la formation, notamment les formateurs, d'établir et de maintenir des liens entre exercice effectif des métiers et dispositif de formation. C'est pourquoi le CCCA-BTP s'est engagé dans l'élaboration d'un ouvrage sur les récits de travail des maîtres d'apprentissage (MA) qui sont à même d'illustrer la complexité de l'accomplissement d'un travail. L'intérêt de ces échanges réside dans l'explicitation de ce qui n'est pas forcément perceptible au moment de l'exercice d'une activité, de ce qui peut précéder le travail ou succéder au travail fini. Ces récits de douze métiers du BTP seront prochainement à disposition des apprentis du réseau. Ils constitueront une autre source de développement

de leurs compétences par la réflexion sur ce qu'ils n'ont pas l'habitude de voir faire par leur MA sur chacun de leur métier. Ce recueil permettra également aux formateurs éloignés du terrain et du quotidien de leurs apprentis de mieux les accompagner dans le processus de réflexivité sur les situations liées à leur propre métier, mais aussi à d'autres métiers du BTP où certaines de leurs compétences sont mobilisables pour être exploitées ou réexploitées.

Formaliser l'exercice des métiers, au-delà de l'observable, par les professionnels assurant un rôle de formateur terrain, crée un trait d'union pour aborder le développement des compétences techniques, organisationnelles et relationnelles. Cet ensemble consolidé par la réflexivité est un gage de l'autonomisation de l'apprenti en général, et de la consolidation des compétences transversales en particulier.

### • *Référentiels (historique)*

Historiquement, l'une des manières de rapprocher la formation professionnelle des enjeux du travail a consisté à adopter le système de conception des diplômes par les référentiels.

En même temps qu'émergeait le modèle compétence (ce n'est sans doute pas un hasard), le ministère de l'Education nationale, premier certificateur, a abandonné le système de « programme de formation » pour celui de référentiels, notamment en créant les bacs professionnels, en 1985. Il s'agissait de passer d'un modèle « scolaro-centré » (Ropé et Tanguy, 1994) à un modèle professionnalisant, plus ouvert sur le monde du travail. Depuis, il convient de décrire les tâches et les activités (dans un référentiel d'activités professionnelles), puis les compétences requises pour les exercer (dans un référentiel de certification), et enfin les manières d'en évaluer la maîtrise (règlement d'examen). C'est ce modèle, avec quelques nuances, qui sera mobilisé progressivement par l'ensemble des certificateurs, en particulier à partir de 2002 et de la création du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Avec la conception des diplômes sur la base de référentiels, la compétence devient un instrument central du système : être titulaire d'un diplôme signifie « être en possession de compétences référencées » qui constituent la qualification... Ainsi, être titulaire du CAP « constructeur d'ouvrages en béton armé » signifie que l'on possède les compétences garantissant au futur employeur que l'on est qualifié pour exercer le métier..., c'est-à-dire capable, après une courte période d'acclimatation, d'assumer de manière autonome les principales tâches du métier, d'affronter des situations relativement inédites et de s'en « débrouiller ».

Comment favoriser un tel apprentissage, qui vise non pas la conformation à un modèle mais aide l'apprenant à « devenir un professionnel » (Wittorski, 2007) ?

## Accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences

La formation n'est pas le travail... Ce constat est réaffirmé avec l'expérimentation AFEST et les dispositions de la loi de septembre 2018 permettant de financer des actions de formation « en situation de travail ». Se former en situation de travail est différent de travailler... Le travail peut certes être apprenant, mais tout travail n'est pas nécessairement formateur ; il est parfois routinier, parfois destructeur ; il n'est qu'exceptionnellement transformateur.

Dès lors, favoriser le développement de compétences dans un dispositif de formation professionnelle, en particulier de compétences mobilisables dans des contextes larges et des situations variées (les fameuses compétences transversales), nécessite de « penser » le rapport entre travail et formation... Parmi les diverses pistes que développe la formation professionnelle, nous en retiendrons deux : la construction de parcours alternés de formation et la réflexion sur le développement professionnel.

### 6

#### • *Les parcours alternés de formation*

Les dispositifs de formation par l'apprentissage, dont l'origine est aussi ancienne que la formation, en sont une belle illustration. Proposer à un apprenant d'alterner entre deux lieux de formation distincts a un effet sur son apprentissage.

On peut dire que c'est la nature de son apprentissage qui est particulier. Alors que, dans les formations non alternées, les apprentissages se focalisent sur l'accumulation de savoirs, les dispositifs en alternance favorisent des apprentissages plus professionnels, plus proches du développement de compétences, la maîtrise de savoirs acquis étant non plus l'objectif final mais bien un moyen au service des compétences.

S'il existe des conditions organisationnelles à l'efficacité de tels dispositifs, arrêtons-nous d'abord sur le mécanisme sous-jacent à cette efficacité. Ce qui semble être le moteur d'apprentissage professionnel et de développement progressif de compétences, c'est l'écart entre ce que l'individu apprend en centre de formation et ce qu'il vit en entreprise (Clot et Prot, 2003). Cet écart est aussi celui qui existe entre les attendus du diplôme, décrits dans le référentiel, et l'expérience vécue par l'apprenant en entreprise. Les auteurs parlent de « discordance créatrice » pour caractériser ce qui se passe pour l'apprenant. L'expérience vécue en entreprise, parfois douloureusement, est proche du travail réel tel qu'il s'exerce dans le métier visé. Par nature, cette expérience singulière est décalée par rapport aux normes génériques fixées par le référentiel. Ce décalage oblige l'apprenant à développer sa réflexion pour agir malgré tout et, ce faisant, lui permet d'enrichir sa compréhension de la situation.

Au plan pédagogique, cela a donc deux conséquences : le but des acteurs (formateurs, tuteurs et maîtres d'apprentissage) qui accompagnent l'apprenant ne consiste pas à « réduire les écarts » ; ces mêmes acteurs doivent organiser les conditions pour permettre à l'apprenant de « penser » ces écarts, ce qui favorisera une réflexion sur les « multiples possibles du réel<sup>1</sup> » (Clot, 2008) et le passage de la maîtrise de savoirs ou de savoir-faire au développement de compétences.

C'est dans cette optique que, avec l'appui de son réseau de CFA, le CCCA-BTP a conçu une application : *Net Parcours Alternance BTP*.

***NPA-BTP : un outil au service de la formation en alternance intégrant un suivi individualisé des compétences***

Cet outil innovant et *responsive design* a pour objectif de faciliter l'organisation, le suivi et la traçabilité de chaque parcours de formation en alternance. Issu de travaux collaboratifs menés en réseau, en lien avec les équipes pédagogiques des CFA, leurs apprenants et leurs entreprises formatrices, cette application intègre l'approche compétences au sein de la dualité entreprise/CFA.

C'est ainsi que chaque entreprise a accès à l'ensemble des activités, des tâches et des compétences que son apprenant est amené à mettre en œuvre lors de son cursus de formation. Le maître d'apprentissage peut très simplement proposer à son apprenant un plan prévisionnel de formation. Il en est de même pour tous les formateurs du CFA intervenants dans la formation de ce même apprenant. Ces programmations sont actualisables à tout moment.

Lors de la mise en situation de travail en entreprise ou d'apprentissage au CFA, chaque tâche mise en œuvre par l'apprenant déclenche automatiquement l'activation des compétences qui lui sont liées. A la suite, tous les acteurs de l'alternance peuvent se positionner sur l'activation de la compétence (pour l'apprenant) ou sur la validation de la mise en activité de compétence en situation (pour les formateurs et les maîtres d'apprentissage).

Ces données sont compilées dans un tableau récapitulatif qui permet aux acteurs de l'alternance de visualiser la montée en compétences de chaque apprenant. Depuis 2018, les compétences liées aux enseignements généraux sont également suivies.

Il s'agit de rendre l'apprenant acteur de son cursus de formation tout en favorisant sa réflexivité en temps réel au regard des compétences professionnelles et transversales qu'il met en œuvre.

Depuis la rentrée de septembre 2019, l'application permet à chaque apprenant de télécharger en un clic toutes les données saillantes de son parcours de formation (plans de formation, bilans d'activités avec documents et photos, attestations de formation en santé et sécurité au travail, ainsi que toute autre formation pouvant être proposée au sein de son entreprise). Finalement, la traçabilité des compétences activées et ou validées dans les deux lieux de formation sont visibles et valorisées. A terme, elles favoriseront l'employabilité de l'apprenant.

1. En distinguant activité réalisée et réel de l'activité, Clot montre que le « réel est bien plus vaste » et qu'il comprend une pluralité de réponses possibles face à une même situation. Cette distinction permet de prendre à défaut le modèle de la « bonne pratique » qui, par souci de clarté, simplifie parfois jusqu'à la caricature l'action humaine.



### • *Le développement*

Pour distinguer l'enseignement de la formation des adultes, Jobert (2013) indique que l'un vise des apprentissages alors que l'autre permet le développement. Dès lors, le formateur d'adultes devient « agent de développement ». Si Jobert tranche son propos pour expliquer son point de vue, on peut avoir une vision plus dialectique du rapport entre apprentissage et développement, le premier relevant d'acquisitions nouvelles alors que le second est plutôt une transformation des savoirs déjà acquis. En formation des adultes, comme dans l'enseignement, il existe un maillage de ces deux processus, mais on peut penser que les adultes en formation vivent sans doute des processus transformateurs plus importants que les jeunes dans le cadre d'un enseignement.

Dans une démarche historico-culturelle, Vygotski (2014) distingue clairement histoire et développement. D'ailleurs, dit-il cette dimension historique consiste « simplement à appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes ». En formation, on peut tenter d'établir un lien entre histoire et développement des compétences en envisageant l'histoire comme la reprise des expériences vécues dans de nouveaux contextes. Ainsi, demander à l'apprenant en retour d'entreprise d'exposer une situation complexe vécue et de la mettre en discussion avec le groupe peut l'aider à développer sa réflexion sur cette situation et sur « ce qu'il aurait fait si tel ou tel paramètre de la situation avait changé ». De même, le formateur peut lui proposer d'envisager les effets d'un changement d'outils (« si tu conduis cet entretien au téléphone avec ou sans script », dans une formation commerciale) ou encore de « destinataire » de l'action (« si ton public a choisi l'activité sportive ou pas », pour un futur animateur sportif).

Ce changement de point de vue sur l'expérience vécue – sa singularisation-désingularisation – permet à l'apprenant de jouer, avec le groupe, sur le degré de généralisation de la situation et ainsi de passer d'un vécu singulier à la constitution d'une expérience plurielle, proche de ce que l'on caractérise par le terme de compétence. C'est cette expérience renouvelée que Vygotski qualifie d'histoire, c'est-à-dire ce qui est advenu mais aussi ce qui aurait pu advenir ou ce qui sera demain.

## Conclusion

Ces constats nous amènent à lier notre conception de la compétence et de son développement dans les dispositifs de formation et le modèle de conception de l'alternance promu dans ces dispositifs.

Si, schématiquement, il existe trois modèles – juxtapositif, applicatif ou intégratif – de conception de l'alternance, seul le dernier, dans lequel est pensé le dispositif *NPA-BTP*, permet d'envisager le développement de véritables compétences professionnelles.

Naturellement, ou dans le cadre d'un dispositif formel, l'individu acquiert des compétences quand il élargit le champ des possibles de son action efficace. C'est bien là l'enjeu des compétences transversales : être compétent ici, mais aussi dans d'autres situations plus ou moins proches. C'est aussi la question des compétences métier, qui permettent d'agir avec efficacité ici, mais sont aussi une ressource « augmentée » pour vivre les situations prochaines, par nature différentes.

La formation professionnelle, à laquelle la société assigne une fonction d'insertion, de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, mobilise aujourd'hui une version appauvrie de la notion de compétence. Cette tendance est renforcée par le développement des demandes en termes de compétences transversales (*soft skills*).

Il devient urgent de réenchanter la notion de compétence, c'est-à-dire de remettre la compétence au contact d'un réel que ses usages lui ont fait perdre. Le sens de ce réel, c'est le travail, dans toutes ses dimensions, au-delà du comportement visible... ■

## Bibliographie

- ASTIER, P. 2017. « Fonction tutorale ». *Recherche et formation*. N° 84, p. 101-112.
- BALAS, S. 2011. *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier*. Paris, CNAM, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation.
- BALAS, S. 2019. « La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages ». *Education permanente, hors-série AFPA*, p. 45-53.
- BÉDUWÉ, C. 2015. « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? ». *Revue française de pédagogie*. N° 192, p. 37-48.
- BELLIER, S. 1999. « La compétence ». Dans : P. Carré, P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, p. 223-244.
- CHAUVIGNÉ, C. 2018. « Une perspective développementale de l'évaluation des compétences ». Dans : C. Loisy, J.-C. Coulet (dir. publ.). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. Londres, ISTE, p. 135-156.
- CLOT, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Puf.
- CLOT, Y. ; PROT, B. 2003. « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 32, n° 2, p. 183-201.
- CNPF. 1998. *Objectif compétences. Tome 1*. Deauville, Journées internationales de la formation. Octobre.
- FRANCE STRATÉGIE. 2017. *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? Rapport du groupe de travail n°2 du réseau emplois-compétences*.
- JOBERT, G. 2013. « Le formateur d'adultes : un agent de développement ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 15, p. 31-44.

- LE BOTERF, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions d'Organisation.
- LEPLAT, J. ; CUNY, X. 1974. *Les accidents du travail*. Paris, Puf.
- LICHTENBERGER, Y. 1999. « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale ». *Formation-emploi*. N° 67, p. 93-107.
- LICOPPE, C. 2008. « Dans le "carré de l'activité" : perspectives internationales sur le travail et l'activité ». *Sociologie du travail*. Vol. 50, n° 3, p. 287-302.
- MAYEN, P. ; MÉTRAL, J.-F. ; TOURMEN, C. 2010. « Les situations de travail. Références pour les référentiels ». *Recherche et formation*. N° 64, p.31-44
- MONCHATRE, S. 2007. « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise ». *Formation-emploi*. N° 99, p. 29-45.
- REV, B. 2015. « La notion de compétence : usages et enjeux ». *Le français aujourd'hui*. N° 191, p. 15-24.
- REV, A. 2016. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert, 4<sup>e</sup> édition.
- ROPÉ, F. ; TANGUY, L. 1994. *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*. Paris, L'Harmattan.
- SAMURÇAY, R. ; PASTRÉ P. 1998. *L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle*. Toulouse, Société d'ergonomie de langue française, Deuxièmes journées « Recherches et ergonomie ».
- SCHWARTZ, Y. 1997. « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». *Education permanente*. N° 133, p. 9-34.
- VYGOSTKI, L.-S. 2014. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris, La Dispute.
- WITTORSKI, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.