



La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience? Le cas des dispositifs éducatifs français

Stéphane Balas

► To cite this version:

Stéphane Balas. La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience? Le cas des dispositifs éducatifs français. Carmen Cavaco (Org.). Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália. Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 145-167, 2018, 978-989-8753-43-4. hal-04047935

HAL Id: hal-04047935

<https://cnam.hal.science/hal-04047935>

Submitted on 27 Mar 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.

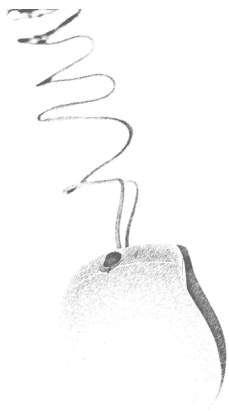
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália |

Reconnaissance, validation et certification
des acquis de l'expérience au Portugal,
France, Belgique et Italie



Carmen Cavaco (Org.)



Ficha Técnica

Título:

Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália | Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie

Organizador Carmen Cavaco

Edição Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1.ª edição junho de 2018

Coleção Estudos e Ensaios

Composição e arranjo gráfico Maria do Rosário Rosa

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

Copyright Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

ISBN 978-989-8753-43-4

junho 2018





Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália |

Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie

- | | | | |
|----|---|-----|--|
| 5 | Introdução.
Carmen Cavaco | 117 | Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa.
Vanessa Veríssimo e Helder Touças |
| 15 | Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal : Un héritage de la Révolution des Œillets.
Alberto Melo | 145 | La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français.
Stéphane Balas |
| 23 | La reconnaissance des acquis de l'expérience en France, routines du changement ou germes de métamorphose ?
Bernard Liétard | 171 | Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation.
Carmen Cavaco |
| 43 | A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal.
Rosanna Barros e Júlia Marcos Ferreira | 187 | Le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée en France : regards sur un modèle atypique porteur d'innovations pédagogiques.
Isabelle Salvi |
| 75 | Les procédures de validation et valorisation des acquis de l'expérience en Belgique Francophone : état des lieux, enjeux et illustration.
Amandine Bernal Gonzalez, Arnaud Salmon et Françoise de Viron | 211 | Metodologia de trabalho em tandem e o perfil profissional do/a técnico/a da experiência.
Emília Alves, Reginaldo Spínola e Rita Domingos |
| 97 | La validation des compétences en Italie : Comment intégrer éducation, formation et travail.
Chiara Biasin et Gina Chianese | 221 | La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient : repenser les capacités narratives en éducation thérapeutique.
Hervé Breton |

La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français

Stéphane Balas

stephane.balas@lecnam.net

Maitre de conférences en
sciences de l'éducation - UMR
formation et apprentissages
professionnels, CNAM, Hesam
Université

Résumé : La compétence est une notion mobilisée dans l'ensemble du système éducatif et de formation professionnelle, en France, mais aussi dans l'entreprise à des fins de gestion des ressources humaines. Depuis des réformes récentes touchant la formation et la certification professionnelles, le rôle que l'on souhaite faire jouer à cette notion est encore élargi. Ce présent chapitre cherche, à travers une analyse directe ou indirecte centrée sur l'activité des acteurs, à faire un état des lieux de ces usages, dans diverses situations, afin de comprendre en quoi la compétence constitue une ressource, mais aussi parfois une contrainte, pour ces acteurs. Si la compétence est bien une notion de référence qui permet d'échanger entre professionnels de la formation et entre acteurs de l'entreprise, il apparaît aussi que pour faire du bon travail, ces personnes doivent dépasser la compétence, transgresser les normes qu'elle fixe. Ce qui apparaît finalement, c'est qu'à la compétence pourrait succéder, dans l'ensemble de ces pratiques, des notions en lien avec le travail.

Mots-clés : compétence, expérience, dispositifs éducatifs, usage, entreprise

Introduction

Comme dans de nombreux pays européens, la France s'est emparée de la notion de « compétence », à partir des années 90 en particulier (Licoppe, 2008), aussi bien dans l'entreprise où on observe « un basculement d'un modèle de la qualification à un modèle de la compétence » (*idem*), que dans celui de l'éducation et plus précisément dans celui de la formation et des diplômes professionnels (Maillard, 2003).

Depuis quelques mois, cependant, les différents dispositifs qui permettent, in fine, de certifier des compétences (les diplômes, les titres professionnels) et ainsi d'attester des acquis d'une expérience formative ou professionnelle¹, sont « bousculés » par différentes réformes (création d'un inventaire au sein du répertoire national des certifications professionnelles - RNCP, blocs de compétence – Amat et al., 2017) et différentes demandes sociales (qualification des moins qualifiés, mise en valeur des soft skills, questionnements sur les compétences transverses ou transversales – rapport France Stratégie, 2017) tendant à interroger la pertinence et la pérennité de ces dispositifs. Plus avant, ces bouleversements sur lesquels nous reviendrons en détail, obligent à analyser l'efficacité du « constituant » central de ces dispositifs qu'est la compétence, à répondre à ces enjeux nouveaux.

J'instruirai ce sujet à partir de deux points de vue :

- D'abord comme spécialiste des référentiels des diplômes professionnels et en particulier de la conception de ces référentiels de diplômes (Balas, 2011 ; 2016a) ;
- Mais aussi comme chercheur participant au projet Eure.K soutenu par l'agence Erasmus+, qui vise à étudier la mise en œuvre du dispositif Clé.A² en France ou comment se réalise la validation / formation de compétences supposées être nécessaires pour accé-

1 Je reprends ici la distinction inscrite dans la loi du 17 janvier 2002, dite « loi de modernisation sociale » qui en France a instauré la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans sa description de la VAE, le texte indique que la personne pourra valider son expérience développée dans des activités professionnelles, dans un cadre bénévole ou salarié.

2 Le dispositif Clé.A a été construit par les partenaires sociaux au sein du Copanef. Il est constitué d'un référentiel de sept compétences clés et d'un outillage (critères, grille, organisation séquencée) en vue de l'identification et de l'attestation de ces compétences clés auprès d'un public de professionnels, salariés ou en reconversion. Il s'inspire, en le modifiant, du cadre de compétences clés européen.

der à l'emploi dans de bonnes conditions. Cette intervention étudie l'action des évaluateurs Clé.A mais aussi l'impact de ce dispositif sur les bénéficiaires...

Problématique

Depuis le milieu des années 80, le « modèle » compétence s'est imposé, peu à peu, dans le paysage français de l'éducation comme de l'entreprise. Pour certain, la compétence, instrument individuel, se substitue au repère collectif de la « qualification » (Lichtenberger, 1999) dans un consensus où les organisations patronales voit une occasion de normer, et donc de rendre exigible, l'engagement subjectif des salariés alors que les représentants de ces derniers défendent la compétence pour sa capacité à rendre compte, et donc à valoriser, « l'intelligence ouvrière ».

Loin des controverses instruites sur les risques encourus par les salariés dans ce choix (Durand, 2000), nous constatons simplement que depuis cette période, le lien « formation-certification-qualification-classification » repose, aussi bien du côté de l'appareil éducatif que dans l'entreprise, sur un instrument de comparabilité et de mesure, la compétence.

En effet, la compétence, dont la définition exacte n'est jamais stabilisée, est un concept pragmatique (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), un « objet-lien » (Tosquelles, 2012) qui favorise les échanges à l'intérieur du système éducatif mais aussi avec le monde du travail. La compétence est un repère commun pour les concepteurs de diplômes professionnels dans les groupes paritaires de conception et les commissions professionnelles consultatives (CPC) où ces diplômes sont validés. Celle-ci sert aussi d'outil de référence dans l'entreprise pour l'embauche ou la mobilité interne de salariés. Enfin, la compétence devient aussi un repère pour juger de la capacité des individus à changer de secteurs professionnels (compétences transverses) ou simplement à conduire un projet d'insertion et/ou de reconversion (on pense ici aux compétences clés telles que celles mesurées dans le dispositif Clé.A).

Mais cet outil, polysémique et rarement défini précisément dans les discours des décideurs des politiques éducatives (comme par exemple dans la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie

sociale³ où sont mis en correspondance, sans explication, la formation et la certification des compétences) constitue-t-il véritablement un « équipement » adapté aux usages qui en sont fait ? Permet-il, par exemple, de mettre en correspondance des conceptions quotidiennes dont relève l'expérience individuelle avec les conceptions scientifiques des référentiels de diplômes comme cela se réalise dans les certifications en validation des acquis de l'expérience - VAE⁴ (Prot, 2003) ? Aide-t'il les différents acteurs d'un secteur professionnel à construire, au sein des CPC, un consensus social quant à la valeur du signal que constitue un diplôme, à travers un processus de « régulation sociale normative » (Chauvigné et Coulet, 2010) ? Et à travers cette norme fixée, la compétence permet-elle un lien authentique avec le travail effectif (Balas, 2016a) des professionnels du métier concerné ?

C'est à l'ensemble de ces questions que ce chapitre va tenter de répondre en revenant tout d'abord sur la polysémie de la notion de compétence puis en précisant avec quelle orientation conceptuelle je cherche à observer les usages qui sont faits de cette dernière.

Cadre conceptuel

La notion de compétence, qui constitue le cœur de ma réflexion présente, est traversée de plusieurs questions majeures. *La première est de savoir si « la compétence est un processus ou un produit » ?*

La compétence est-elle une « qualité » résultant d'un mécanisme de production ou est-elle justement ce qui désigne le parcours de cette production ? En un mot, la compétence est-elle le produit du processus de sa production ou simplement ce processus lui-même ? Pour illustrer ce propos revenons à quelques définitions couramment mobilisées dans le champ de la formation professionnelle en France.

³ Dans cette loi, codifié dans l'article L. 6323-6.-II. — 1° du code de l'éducation, il est indiqué que les formations éligibles au compte personnel de formation sont « Les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation ou permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences ».

⁴ En France, depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, un mode de validation d'une certification professionnelle (diplôme, titre, certificat de qualification professionnelle de branche - CQP) à partir de l'expérience professionnelle (salarié ou bénévole) des individus, est généralisé. Cette forme de certification nouvelle, questionne le système, en particulier car elle impose d'observer le rapport entre l'exercice professionnel et la nature de ce que la possession de la certification atteste.

La définition proposée par CNPF⁵ est proche d'une conception « produit » :

« 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 » CNPF, Journées internationales de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, octobre 1998.

Celle de Samurçay et Pastré met plus en avant la dimension processuelle⁶ :

« Les compétences (d'un sujet ou d'un collectif) sont un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activités (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décisions, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou d'une tâche » (Samurçay & Pastré, 2004).

Deux autres questions sont en lien avec cette première :

La « compétence peut-elle être considérée comme une substance » ?

Comme le laisse entendre les expressions couramment mobilisées aujourd'hui comme « montée en compétences », « cartographie des compétences », « blocs de compétences » ou dans une moindre mesure « compétence clé », la compétence peut-elle être considérée comme une « substance », une matérialité concrète ? Mais cette notion n'est-elle pas avant tout une abstraction, un moyen de désignation d'une qualité détenue par des individus et des collectifs... ? Substantialiser la compétence aide à la mobiliser dans les usages formatifs, évaluatifs ou managériaux en la rendant « constatable » et « mesurable », mais ce faisant, ne simplifie-t-elle pas sa réalité à outrance ?

⁵ Organisation du patronat français devenue ensuite le MEDEF

⁶ Ce qui apparaît logique pour des auteurs inscrits dans le courant de la « didactique professionnelle » qui défend la place centrale de la conceptualisation dans la construction des compétences (Vergnaud, 1996)

La « compétence est-elle un processus ou une performance » ?

Quand on cherche à constater ou à mesurer chez un individu une compétence, que doit-on observer ? Est-ce sa capacité à répondre efficacement à la tâche ? Est-ce sa manière de conduire son activité, en tenant compte de nombreux facteurs environnementaux analysés, et souvent en explicitant ses choix ?

Autrement dit, pour cet individu, la compétence est-elle assimilable à une performance (socialement constatable) pour se conformer aux exigences de la tâche ou aux processus (socio-affectivo-cognitifs) mis en œuvre pour « répliquer à la tâche » ?

La définition de Bélier correspond plutôt au premier versant (« les exigences de l'organisation » qu'indique cette définition étant ce que l'on nomme en ergonomie la prescription et qui se concrétise par la définition de tâches) :

« 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 » [...]

« C'est la capacité à réaliser les activités du métier, dans un contexte professionnel donné, c'est-à-dire de façon à répondre aux exigences de l'organisation » (Bélier, 1999).

Si l'on suit cette orientation, on peut alors observer, comme dans certains référentiels de diplômes professionnels, une confusion entre tâche (ce qui est à faire) et activité (ce qui se fait) et une approche tautologique de la compétence (être compétent, c'est faire ce que l'on a à faire et pour lequel on est compétent) (Balas, 2016a).

Si cet exposé ne vise évidemment pas à trancher dans ce débat aussi ancien que la notion même de compétence, il paraît nécessaire de préciser quel point de vue j'adopte pour en juger la pertinence, non absolue, mais simplement pour outiller efficacement les pratiques formatives et évaluatives. En cohérence avec ce que nous apporte l'ergonomie de conception (Falzon, 2005) je différencie, dans le champ de la formation, la conception d'un dispositif de son usage. Cette conception, en effet, ne s'arrête pas au moment de la mise en œuvre de la formation mais est « continuée » dans l'usage qu'en font les acteurs (formateurs, apprenants, administrateurs). Ces derniers, et c'est là tout l'intérêt d'une approche orientée « activité », s'emparent du dispositif, valorisent certaines de ces caractéristiques, en ignorent certaines autres et ainsi transforment le dispositif, considéré comme un outil, pour en faire un instrument de leur activité (Folcher & Rabardel, 2004).

Inscrit dans une approche « clinique de l'activité » (Clot, 1999), j'étudie cette « efficacité » de la notion de compétence, dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation professionnelle, en focalisant mon attention sur l'activité des acteurs concernés (les enseignants et formateurs, les concepteurs, les apprenants, etc.) en adoptant une approche indirecte (Vygotski, 2014), comme je vais le décrire maintenant.

Méthodologie

En « clinique de l'activité », nous estimons que l'activité humaine de travail n'est pas étudiable directement dans l'ensemble de ses caractéristiques. Au mieux, on peut observer sa partie visible, comportementale, qui ne constitue que sa surface. Le réel de cette activité est bien plus vaste (Clot, 2016) puisqu'il comprend ce que le professionnel, face à la tâche, a réalisé, mais aussi ce qu'il n'a pas réalisé, ce qu'il a choisi de ne pas faire, ce que l'organisation l'a empêché de faire, ce qu'il a fait la dernière fois, ce qu'il fera la prochaine fois... L'activité est une forme « d'espace-temps », historique et social (Balas, 2015).

Dès lors, l'étudier directement ne permet pas de saisir toutes ces dimensions et c'est pourquoi, dans l'héritage vygotskien (2014, op. cit.), la clinique de l'activité cherche à « développer pour comprendre », c'est-à-dire à étudier les mécanismes de développement de cette activité (Clot, 2008).

Dans notre cas, l'activité des acteurs, et leurs usages de la notion de compétence, est étudié soit à partir d'une observation de leurs pratiques suivie d'entretiens où les éléments observés sont questionnés et remis en perspectives (dans tel autre cas, auriez-vous agi de même ?), soit en analysant, dans le produit de leurs activités (les référentiels pour les concepteurs de diplômes, les synthèses écrites pour les évaluateurs Clé.A, les textes réglementaires ou institutionnels pour les décideurs des politiques de formation), les traces des contradictions vécues, et réglées, par ces acteurs, dans l'action.

Dans le premier cas, ce qui focalise particulièrement mon attention, dans une perspective « praxéologique » c'est-à-dire systémique, développementale et instrumentée (Albero & Brassac, 2013), ce sont d'une part, les outils mobilisés par les acteurs et d'autre part les rapports sociaux instaurés dans l'action.

Dans le second, l'analyse, *a posteriori*, des documents produits porte sur le repérage des incohérences rédactionnelles, des anachronismes langagiers, des « trop grandes cohérences » (entendues comme des rédactions inauthentiques) qui trahissent, au deux sens du terme, pour reprendre la formule de Vygotski sur les rapports entre pensée et langage (1934/1997), l'activité des rédacteurs et les contradictions qu'ils ont dû affronter.

Voyons maintenant quelques exemples d'activités de conception et d'usage de dispositifs de formation, équipées de la notion de compétence, qui questionnent la pertinence de cette notion. Ces exemples permettront également de détailler les évolutions actuelles, évoquées en introduction, qui « bousculent » le rôle de la compétence.

Résultats/compte rendus

L'inventaire

La commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), créée par la loi de modernisation sociale de janvier 2002, avait pour mission de construire un répertoire pour inventorier toutes les certifications professionnelles délivrées par l'Etat (les diplômes), différents organismes et chambres consulaires (les titres) et les branches professionnelles (les CQP). Ces certifications, de natures différentes, visaient toutes à certifier les compétences nécessaires à exercer un métier et constituaient donc ce que l'on nomme un « signal de qualification », c'est-à-dire un indicateur, pour l'employeur, d'une correspondance entre possession de la certification et aptitude de l'individu à tenir efficacement, un emploi déterminé.

Suite à la loi la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, un second répertoire, baptisé « inventaire » est créé. L'article L335-6 du code de l'éducation précise que « les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle » (Inventaire des certifications et Habilitations. Guide de l'utilisateur, CNCP, 16 décembre 2015).

« La certification recensée à l'Inventaire répond à la définition suivante :

- sanctionne une maîtrise professionnelle ;
- fait suite à un processus de vérification de cette maîtrise ;
- émane ou est cautionnée par une instance professionnelle légitime, selon un processus pérenne qui en garanti la fiabilité ;
- attestation matérialisée par un document » (*idem*).

A travers ce guide, on comprend que l'inventaire va répertorier des « objets » qui correspondent à des attestations de maîtrise « infra-qualification », c'est-à-dire qui permettent de produire un signal d'aptitude à réaliser certaines tâches constitutives d'un métier, mais pas toutes... On peut alors s'interroger sur la formule « maîtrise professionnelle » qui semble déplacée ici. D'ailleurs, la certification professionnelle, telle qu'envisagée dans le répertoire initial, est définie par la CNCP en ces termes : « Ne seront considérées ici que les certifications concernant le processus de vérification d'une maîtrise professionnelle⁷ (sous l'angle des personnes) et son résultat. [...] Une certification professionnelle enregistrée au RNCP atteste d'une "qualification" c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un "référentiel" » (cncp.gouv.fr/glossaire).

On voit bien, à travers cet exemple, la difficulté, pour les rédacteurs, à définir un objet certificatif dont les compétences correspondraient à un repère inférieur à la norme minimale longtemps requise pour un exercice professionnel, la qualification. Dans un même mouvement, cette question emporte avec elle une remise en cause de la compétence qui, dans un premier cas est une « capacité à réaliser des activités professionnelles » et dans l'autre une capacité « transversales exercées en situation professionnelle ».

Avec cette réforme, on assiste à une remise en cause radicale du rôle même des certifications professionnelles comme indicateur d'une qualification. D'ailleurs, le groupe de travail du réseau emploi compétence réunit au sein de France Stratégie indique dans son récent rapport « Les compétences transférables ou transversales tendent ainsi de plus en plus à « concourir » comme critères de recrutement aux côtés⁸

⁷ C'est nous qui soulignons

⁸ C'est nous qui soulignons

du diplôme sur le marché du travail » (France Stratégie, 2017, p. 8). Les compétences, certifiées par la possession d'un diplôme, sont donc requises mais insuffisantes pour se mesurer aux exigences de l'insertion professionnelle.

Les blocs de compétences

La même loi du 5 mars 2014 crée la notion de « blocs de compétences ». Chaque certification inscrite au RNCP et à l'inventaire, doit être décomposée en parties identifiées comme blocs de compétences. Au-delà de la conception très substantialiste de la compétence que cette réforme véhicule (voir *infra*), *on comprend qu'elle vise à « découper » les certifications en « morceaux » que les apprenants pourront acquérir progressivement. La correspondance avec les questions de financement de la formation, à travers le compte personnel de formation⁹, est affirmée et constitue le principal moteur de cette proposition.*

La mise en place de ces « blocs » pose des questions redoutables aux certificateurs. Parmi celles-ci, je peux citer, par exemple : « comment construire des blocs conservant une cohérence professionnelle ? », « que faire des compétences générales constitutives du diplôme mais sans lien direct avec l'exercice professionnel ? » ou encore « comment penser la combinaison des blocs, essentiel à la professionnalité, à l'issue d'un parcours morcelé ? ».

Cette réforme semble, en tout cas, renforcer une conception « marchande » de la compétence, cette compétence détenue, isolément, devenant une valeur d'échange dans un rapport salarial. Cette conception s'oppose à une vision plus holiste de la professionnalité, où les compétences n'ont de valeurs que comme éléments d'une combinatoire. Dans un texte de 2014, Ughetto illustre cette question en revenant sur les tensions et désaccords qu'il a pu observer, dans les entreprises, entre les services des ressources humaines (RH) et les managers de proximités quant à l'usage des référentiels de compétences. Pour les premiers, ces référentiels sont des outils de projection qui permettent d'envisager le développement professionnel des salariés. Ces services mobilisent une conception processuelle et développementale de la compétence. Pour les managers, en revanche, l'exigence de résultat qui pèse

⁹ Créé par la loi de 2014 le CPF est un droit individuel à la formation, qui remplace le droit individuel à la formation (DIF), et qui permet aux individus de cumuler jusqu'à 150 heures de formation, durée très insuffisante, le plus souvent, pour viser une certification professionnelle complète.

sur eux, leur impose une vision des compétences proches des performances. Le référentiel de compétences devient un outil d'évaluation, comme c'est souvent le cas de ce type de référentiel (Coulet, 2011 ; Balas, 2011).

Aujourd'hui, la mise en place des blocs de compétences est un signal en faveur de la seconde définition (et du second usage) de la compétence, ce qui paraît restrictif.

La compétence dans les référentiels de diplôme

L'utilisation de la notion de compétence est concomitante de l'adoption d'une forme d'écriture des diplômes en référentiels chez le principal certificateur en France, le ministère de l'éducation nationale (Maillard, 2008). Dès le milieu des années 80, ce double choix méthodologique vise à garantir la professionnalité des diplômes professionnels de ce ministère¹⁰ et des diplômés qui arrivent sur le marché du travail. Dès lors, on choisit de décrire, dans un premier temps, les activités caractéristiques de l'exercice du métier puis d'en déduire les compétences nécessaires, avant de fixer les conditions de leur évaluation¹¹.

Cette forme d'écriture, produite dans des groupes paritaires, concerne les diplômes de niveaux V (CAP) à III (BTS) dans un très grand nombre de secteurs¹².

Quand on analyse les référentiels produits par les concepteurs de ces diplômes, on peut observer certaines traces des contradictions vécues par ces concepteurs (Balas, 2016a). Parmi celles-ci, une conception non stabilisée de la notion de compétence n'est pas des moindres.

Deux « effets » de cette indéfinition peuvent s'observer dans les référentiels :

- Dans la majorité des RC, les compétences listées soient accompagnées de « savoirs associés » qui relèvent plus de la logique de formation que de celle de certification. Tout est fait ici pour indiquer que la compétence n'est pas un repère suffisant pour décrire la valeur du diplôme et que l'indication de savoirs (sous-entendu de savoirs maîtrisés et dont la maîtrise est facilement, et classiquement,

¹⁰ Les autres certificateurs, avec des méthodologies variées, suivront peu à peu ce modèle, en particulier pour se conformer aux exigences de la CNCP, après 2002 (Balas, 2013).

¹¹ A l'éducation nationale, on parle respectivement du référentiel d'activités professionnelles (RAP), du référentiel de certification (RC) et du règlement d'examen.

¹² Environ 600 diplômes sont actuellement gérés par le ministère

vérifiable) permet de renforcer le signal. C'est par exemple le cas dans l'extrait ci-dessous correspondant au baccalauréat professionnel « commerce » (arrêté du 4 mai 2004) :

COMPÉTENCE C 1 - ANIMER

Savoir-faire « Être capable de »	Conditions de réalisation « On donne »	Critères d'évaluation « On exige »	Savoirs associés
1.1. Organiser l'offre « produits » Dans le cadre :			
1.1.1. Mettre en place les facteurs d'ambiance - Identifier les facteurs d'ambiance du point de vente - Identifier l'organisation de la surface de Vente - Participer à la sélection des éléments d'ambiance (permanents ou événementiels) de la vitrine et/ou de l'intérieur de l'espace de vente - Installer les éléments d'ambiance	Avec : - les produits - les éléments constitutifs des facteurs d'ambiance À partir : - du plan de l'espace de vente - de consignes ou directives - des normes et de la réglementation en matière d'hygiène et de sécurité	➤ Les facteurs d'ambiance sont choisis en fonction des produits à mettre en valeur ➤ La combinaison des facteurs est cohérente ➤ Les éléments d'ambiance sont installés correctement	S.2.3. S.2.5.

Schéma 1 : extrait du référentiel de certification du baccalauréat professionnel « commerce »

Nota : dans la colonne « savoirs associés » sont visés des savoirs détaillés ensuite : le S.2.3 « le merchandising » et S.2.5 « L'environnement du point de vente ». Chacun de ces savoirs est détaillé dans un tableau à deux colonnes qui comprend « les connaissances (notions et concepts) » et « les limites de connaissances (Niveau exigé : s'en tenir à) ».

On est bien dans un système paradoxal où en même temps que l'on exige des concepteurs de diplôme qu'ils mobilisent la notion de compétence, on permet aussi la mise en place de rédactions qui dénotent d'une méfiance pour cette dernière.

— Dans de nombreux référentiels on observe aussi une forme de linéarité entre les tâches assignées au professionnel, les activités qu'il réalise, les compétences qu'il détient et les performances qui lui sont demandées. On se situe bien ici dans une approche tautologique de la compétence (voir *infra*) comme dans le schéma ci-dessous, toujours extrait du référentiel du baccalauréat professionnel « commerce ». Il s'agit ici d'un document de transition que les ré-

dacteurs ont choisi d'ajouter entre le RAP et le RC et qui souligne la linéarité entre activité et compétence. A chaque activité correspond une compétence mais, en sus, les rédactions des compétences reprennent parfois mot à mot, celles des activités (voir les termes soulignés par mes soins).

MISE EN RELATION DES RÉFÉRENTIELS DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES ET DE CERTIFICATION

Référentiel des activités professionnelles		Référentiel de certification
Champ d'intervention Le titulaire du baccalauréat professionnel Commerce intervient, au sein de l'équipe commerciale d'une unité commerciale repérée, pour <u>vendre les produits</u> , <u>participer à l'animation</u> et à la <u>gestion commerciale</u> attachée à sa fonction.		Compétence globale Le titulaire du baccalauréat professionnel Commerce <u>réalise des ventes</u> , <u>participe à l'animation</u> et à la <u>gestion commerciale</u> de l'unité commerciale.
Activités principales	Compétences professionnelles	Compétences terminales
C.1. ANIMER		
- Mise en place de l' <u>offre « produits »</u>	C.1.1. Organiser l'<u>offre « produits »</u>	1.1.1. Mettre en place des facteurs d'ambiance 1.1.2. Installer la signalétique 1.1.3. Maintenir l'attractivité de tout ou partie de l'espace de vente 1.1.4. Mettre en place les actions de merchandising de séduction 1.1.5. Favoriser les achats d'impulsion 1.1.6. Proposer des améliorations et/ou des modifications
- <u>Participation aux opérations de promotion</u>	C.1.2. Participer aux <u>opérations de promotion</u>	1.2.1. Préparer une action promotionnelle 1.2.2. Informer la clientèle 1.2.3. Assurer la mise en œuvre d'une action promotionnelle 1.2.4. Évaluer la qualité d'une action promotionnelle

Schéma 2 : extrait du tableau de correspondance activité-compétence du baccalauréat professionnel « commerce »

Si la compétence est une répétition de l'activité réalisée, alors, à quelle fonction peut-elle bien répondre ? Cette question est renforcée par ce rapport linéaire que l'on constate entre activité et compétence. Cette rédaction semble conforter une vision passive de l'homme au travail. « Mais vivre au travail, c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative. [...] Quand la passivité gagne, le sujet agit alors sans se sentir actif. Cette activité dévitalisée le diminue, le déréalise, non sans

effet sur l'efficacité de l'activité réalisée, autrement dit sur son action, au-delà des effets sur sa santé » (Clot, 2016, p. 54). Si l'on adopte une vision active de l'activité, et de la compétence d'ailleurs, un rapport linéaire entre les deux ne peut être que suspect. Plusieurs activités requièrent une même compétence de même que plusieurs compétences peuvent être mobilisées ensemble, pour la conduite d'une même activité. On est donc dans un rapport dialectique et non déductif (Balas, 2015)

Evaluation dans les diplômes professionnels

Parmi les usages qui sont faits de la compétence, je l'ai déjà indiqué, figure en bonne place, l'évaluation et en particulier l'évaluation certificative. Dans les diplômes professionnels, les épreuves techniques se déroulent sous forme de mise en situation.

Dans un exemple étudié récemment (Paddeu & Veneau, 2013), l'activité d'évaluation certificative d'enseignants de lycée professionnel est longuement observée, lors d'épreuves professionnelles pratiques du baccalauréat professionnel « électrotechnique, énergie, équipements communicants » (ELEEC). Dans le référentiel du diplôme, comme dans une conception générale de l'institution scolaire, l'évaluation certificative permet de vérifier le résultat de l'action du candidat, face à une tâche, ici le dépannage d'un tableau électrique. Pourtant, en observant et en interrogeant les enseignants, cette conception est partiellement remise en cause.

« En effet, pour les enseignants, le travail d'évaluation semble avoir un tout autre sens, qui consiste moins à constater des résultats qu'à déterminer la valeur du chemin qu'emprunte le candidat pour y parvenir. Ce constat explique qu'ils ne peuvent s'en tenir à ce qui figure dans le référentiel pour évaluer » (Balas, Paddeu & Veneau, 2016).

Ce qui intéresse les enseignants, n'est pas de vérifier uniquement l'aptitude immédiate du candidat face à une situation, mais bien de porter un jugement prédictif de son efficacité à l'avenir, dans diverses situations qu'il rencontrera. C'est pourquoi, les enseignants basent leur jugement sur le processus et non uniquement sur le produit immédiatement constatable (le tableau électrique fonctionne ou pas).

On peut, là-aussi, faire un lien avec la conception de la compétence véhiculée dans les référentiels de diplômes. Une vision orientée vers les propriétés de valeur d'échange de la compétence, condamne le référentiel à fixer des normes inadaptées et que les enseignants ne peuvent que dépasser s'ils veulent faire leur travail, c'est-à-dire former des professionnels en devenir.

Mise en œuvre du dispositif Clé.A

J'étudie actuellement un dispositif d'identification/évaluation de compétences clés dans le cadre d'un projet Eure.K. Ce projet, financé dans le cadre du programme Erasmus+, vise à produire un Mémoire européen pour la validation, la reconnaissance et la certification des Compétences Clés Européennes (CCE).

L'enjeu est la reconnaissance et le développement des acquis de tous les apprentissages, y compris informels et non-formels dans un cadre simple, explicite et reconnu, pour toute la population jeune et adulte qui aspire à être acteur de la société de connaissance, quels que soient son statut, son niveau de formation et son insertion dans l'emploi.

Cette étude va privilégier les 4 dernières CCE, sur lesquelles l'expérience est la moins développée :

- Apprendre à apprendre ;
- Compétences sociales et civiques ;
- Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Sensibilité et expression culturelles.

En France, le CCE a été « traduit » dans un « Socle de connaissances et de compétences professionnelles » qui se définit comme étant l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quel que soit son métier ou son secteur professionnel, doit maîtriser totalement, afin de favoriser son employabilité et son accès à la formation professionnelle.

- Il fait l'objet d'une certification (le Clé.A) inscrite de droit à l'inventaire et il est éligible à l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle, dont le compte personnel de formation (CPF) ;
- Cette certification s'appuie sur un référentiel issu des travaux menés au sein du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (COPANEF).

Dans le cadre de ce projet Eure.k, nous¹³ avons choisi d'étudier la mise en œuvre

13 L'équipe de ce projet est pilotée par André Moisan et comprend aussi Jean-Luc Ferrand et moi-même. Nous conduisons tous trois des recherches de terrain en partenariat avec l'association pour la promotion du label APP (AP-APP), au sein de divers Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP).

de ce Clé.A et en particulier comment les évaluateurs s'y prennent pour identifier les compétences 4 à 7¹⁴ du Clé.A qui correspondent le plus aux quatre dernières CCE.

Dans l'étude conduite auprès d'évaluateurs Clé.A, au sein d'un APP de l'ouest de la France, j'ai choisi de m'intéresser au dispositif Clé.A en focalisant mon attention sur les activités réalisées par les évaluateurs (et dans une moindre mesure celles des bénéficiaires), car je pense que c'est en portant un intérêt soutenu aux détails de ces activités que je peux approcher les éléments caractéristiques et essentiels du dispositif et en comprendre les mécanismes et les imperfections.

Dès qu'on porte un regard « clinique » (Clot & Leplat, 2005) sur l'activité d'un professionnel, on perçoit la richesse des ajustements que ce dernier doit produire en permanence pour agir et compenser les impensés de l'organisation. Dans le cas présent, ce qui m'a particulièrement intéressé c'est la manière dont ces professionnels parviennent à conduire une action de valorisation des acquis de personnes faiblement qualifiées, parfois en grande difficulté sociale et très fréquemment entretenant des rapports au savoir et à la scolarité distants, à partir du dispositif Clé.A et de son référentiel en sept domaines de compétences, vingt-huit sous-domaines, plusieurs dizaines de critères, l'ensemble étant administré dans un tableur excel semi-automatique.

Le constat initial est que ce dispositif est très « technocratique » et peu favorable à une valorisation des qualités informelles ou non-formelles détenues par les candidats. Face aux contradictions entre un objectif qui relève de la « mission » au sens fort du terme, et la lourdeur du dispositif, une des évaluatrices explique : « je me bataille avec moi-même » (entretien collectif du 13 mars 2017). On est bien ici dans un schéma classique où les contradictions organisationnelles font vivre aux professionnels des contradictions personnelles, parfois jusqu'à « en faire une maladie » (Clot, 2010). Face à ces contradictions, les professionnels développent des stratégies, des « astuces ». Parmi celles-ci, les détournements d'usage des outils à leur disposition, ce que l'on nomme des catachrèses (Clot & Gori, 2003), sont particulièrement symptomatiques de l'engagement subjectif de ces professionnels. Par exemple, un soignant va utiliser un outil de mesure des échanges respiratoires d'un patient comme instru-

14 Ces compétences sont : 4. L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ; 5. L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ; 6. La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ; 7. La maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires

ment d'éducation thérapeutique (Balas, 2016b). Ici, le travail des évaluateurs Clé.A est l'occasion de plusieurs créations de ce type. Nous en exposons l'une d'elles.

Dans une situation d'entretien final avec un candidat, j'observe comment l'évaluatrice détourne le tableur excel, outil de formalisation semi-automatique des résultats des évaluations¹⁵ en le partageant avec le candidat (en tournant l'écran de l'ordinateur) et en lui permettant de visualiser l'ensemble des sous-domaines acquis. Pour ce candidat, n'ayant obtenue que trois des sept domaines de compétences du Clé.A, le sentiment d'échec est palpable et le renvoie à son parcours scolaire chaotique : « le français, je l'aurai pas » a d'ailleurs prédit ce candidat lors de la mise en situation (mise en situation du 4 mars 2017). Un autre déclare aussi, lors de son entretien final, en constatant sa non validation du domaine n° 2 (calculer, raisonner) : « 0 en maths ! » (Entretien final du 1^{er} juin 2017). Ainsi, on est loin d'un dispositif en rupture avec le modèle scolaire, où les compétences remplacent les savoirs formels, permettant ainsi de valoriser toutes les qualités des candidats, même s'ils sont peu « *scolaro-compatibles* ».

L'évaluatrice, en partageant son écran avec le candidat, fait jouer au tableur excel avec ses multiples cases et ses couleurs, un rôle de valorisation des acquis du candidat. Il s'agit presque de permettre au candidat de visualiser une « carte » de ses domaines maîtrisés, globalement, afin de lui faire prendre conscience qu'il a « plus de vert que de rouge » (entretien final du 1^{er} juin 2017).

Là aussi, la notion de compétence, véhiculée dans le dispositif Clé.A, semble prise en défaut. Indubitablement, le dispositif a été conçu, à son origine, pour valoriser les compétences professionnelles clés (pour ne pas dire « de base ») des salariés et demandeurs d'emploi, en vue d'une mobilité ou d'une réinsertion dans le monde du travail. Si le dispositif, fondé sur les compétences, cherche bien à rompre avec un modèle centré sur les savoirs maîtrisés, on observe bien comment la nécessité de formaliser ces compétences pour les identifier et les valider, les rescolarisent, ce dont les évaluateurs sont bien conscients.

15 Ce tableur intègre des formules qui permettent, en fonction des cases cochées qui correspondent aux sous-critères acquis, en cours d'acquisition ou non acquis, de valider, ou non, des sous-domaines voire des domaines entiers. Cette validation se traduit par un changement automatique de la couleur du champ concerné.

L'ensemble de ces constats pousse à questionner l'adéquation de la notion de compétence avec les usages que l'on veut en faire dans le domaine éducatif et de l'entreprise, en France. Cependant, il paraît légitime de discuter ces constats afin d'en juger de la portée et des limites.

Discussion

En tout premier lieu, je souhaite noter que mon approche, orientée vers l'activité des acteurs (rédacteurs, concepteurs, évaluateurs), soit directement par l'observation des pratiques, soit indirectement par l'analyse documentaire et des entretiens, est une conception méthodologique discutable, par nature. Il s'agit d'un cadre *ad hoc*, construit pour tenter de saisir ce que je souhaite étudier. Il mérite donc d'être consolidé, critiqué, perfectionné... cette approche ne porte pas un regard évaluateur sur les pratiques mais tente plutôt d'enrichir, par ses constats, un dialogue nécessaire entre recherche et action.

Comme toutes approches cliniques, nous l'avons déjà évoqué, mon travail de recherche nécessite aussi de conduire une réflexion sur la généralisation des constats locaux. En effet, par nature, mes constats, au plus près des acteurs, ne permettent pas une généralisation directe, pourtant nécessaire pour qualifier ce travail de scientifique. Inscrit dans une tradition vygotskienne, mon épistémologie est historico-développementale c'est-à-dire qu'elle cherche à transformer les pratiques observées avant de les comprendre et qu'elle postule que ce sont les mécanismes de cette transformation ou de ce développement qui sont invariants (Clot, 2008). Ainsi, observer les contradictions vécues par les professionnels, directement ou indirectement, est une manière d'accéder, « au-delà de l'activité réalisée, au réel de l'activité » (Clot, 2008) et ainsi de comprendre quelles sont les voies, relativement invariantes, de développement de cette activité.

Pour ce qui concerne la notion de compétence, je postule que le raisonnement peut être proche. Ce que l'on cherche à décrire, avec la compétence, c'est bien les mécanismes par lesquels un individu parvient à agir, avec efficacité, dans des situations variées. Ainsi, s'il réplique aux exigences de la tâche de manière stéréotypée et immuable, il ne peut être considéré comme compétent. C'est bien parce qu'il

dispose de réponses plurielles, qu'il peut adapter celles-ci aux aléas du réel. On peut alors dire que la compétence est un processus dynamique et développemental et que les usages auxquelles on la confronte sont assez réducteurs de sa complexité.

Conclusion

La notion de compétence est omniprésente dans le champ de la formation professionnelle comme dans le système éducatif français en général, comme elle est largement mobilisée dans l'entreprise à des fins de gestion des ressources humaines. Le « virage » de la certification pris au tournant des années 2000 en France et en Europe¹⁶ a renforcé ce phénomène.

Pourtant, aujourd'hui, diverses réformes et évolutions de la demande sociale conduisent à questionner, à nouveau, cette notion et sa capacité à répondre à des enjeux élargis.

Dans ce travail, nous avons voulu balayer diverses situations où la compétence est mise à l'épreuve. Il ressort de ce tour d'horizon, que la compétence est partout un outil mobilisé mais aussi un instrument mal ajusté aux développements des pratiques des acteurs. La compétence devient une gêne pour faire son travail, pour les évaluateurs qui cherchent à juger des qualités d'un candidat, elle constitue un empêchement pour décrire, dans un référentiel ou un bloc, la réalité de l'expérience professionnelle que l'on souhaite saisir...

Mais à y regarder de plus près, la compétence est sans doute, avant tout, porteuse des contradictions du système qui la promeut. Si les systèmes de certifications professionnelles mobilisent autant la compétence, sans jamais la définir, c'est sans doute que ces systèmes sont incapables de trancher entre deux fonctions de ces dispositifs : garantir une qualification professionnelle mais aussi s'assurer de la maîtrise de savoirs qui semblent indispensables à une évolution sociale et professionnelle harmonieuse des personnes.

De même, les dispositifs d'évaluation font jouer à la compétence un double rôle de référence par rapport à quoi l'on appui son jugement, mais aussi de description de qualités méthodologiques, cognitives et sociales...

¹⁶ On pense ici au projet ECVET où la référence commune est le *learning outcomes*.

Une des voies de sortie de ces contradictions seraient sans doute de revenir à ce qui devrait constituer la référence principale pour l'ensemble des acteurs éducatifs et professionnels, je veux parler du travail. En effet, des référentiels de diplôme aux épreuves d'évaluation certificative, des socles de compétences aux découpages des diplômes en blocs, ce qui constitue la cible des acteurs concernés, c'est bien le travail, la description de ses principales caractéristiques à des fins de préparation (certifications et blocs) de mesure d'adaptation (évaluation) ou de maîtrise des prérequis (Clé.A).

Pour autant, le travail, s'il est compris comme un comportement observable et directement descriptible, ne pourra être une meilleure référence que la compétence. Pour qu'il le devienne, il faut qu'il soit saisi dans toute son épaisseur psychosociale, c'est-à-dire de la tâche prescrite à l'activité réalisée et au travers des multiples possibles du réel...

Références bibliographiques

- Amat**, F., Berho, F., Blachère, M., Charraud, A.-M., Hotyat, J.-M., Labruyère, C., Mamessier, A. & Ravary, Y. (2017). Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux. CEREQ/AFDET, *Céreq Echanges* n° 4, janvier 2017
- Balas**, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>
- Balas**, S. (2013). De l'usage dénormalisant des référentiels. Un exemple pour la formation des masseurs-kinésithérapeutes. *TransFormations*, n° 9, 89-109.
- Balas**, S. (2015). Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ? *Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*, 15 et 16 juin, CNAM : Paris.
- Balas**, S. (2016a). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ?, *Activités*, 13-2, en ligne <http://activites.revues.org/2889>
- Balas**, S. (2016b). Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 35, 143-156.
- Bélier**, S. (1999). La compétence. In P. Carré & P. Caspar (Orgs.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 229-248). Paris : Dunod.
- Balas**, S., Paddeu, J. & Veneau, P. (2016). Evaluation certificative dans les diplômes professionnels : facteur humain et équité. *Education Permanente*, hors-série n° 8 AFPA, 45-51.
- Clot**, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot**, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education Permanente*, 177 (4), 67-78.
- Clot**, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.
- Clot**, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. In Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A. & Lénel, P. (Orgs.). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 51-80). Toulouse : Octarès.
- Clot**, Y. & Gori, R. (2003). *Catachrèse: éloge du détournement*. Nancy : PUN
- Clot**, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, tome 68, n° 4, 289-316.
- CNCP** (2015). *Inventaire des certifications et Habilitations. Guide de l'utilisateur*. Paris : CNCP.

- CNPF** (1998). *Journées internationales de Deauville : objectif compétences, tome 1*. Paris : CNCP.
- Coulet, J.-C.** (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 1, Vol. 74, 1-30.
- Durand, J.-P.** (2000). Les enjeux de la « logique compétence ». *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Chauvigné, C. & Coulet J.-C.** (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 3, n° 172, 15-28.
- Falzon, P.** (2005). Ergonomie, conception et développement. *Conférence introductive, 40^{ème} Congrès de la SELF*, Saint-Denis, La Réunion. Paris: CNAM.
- Folcher, V. & Rabardel, P.** (2004) Hommes-Artefacts- Activités : perspective instrumentale In P. Falzon (Eds). *L'ergonomie* (pp. 251-268). Paris : PUF.
- 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*, avril 2017.
- Lichtenberger, Y.** (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, n°67, 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, 287-302.
- Maillard, F.** (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 63-76.
- Maillard, F.** (Sous la dir.) (2008). *Diplômes et certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Paddeu, J. & Veneau, P.** (2013). *Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels. CPC Etudes*, 3. Paris : Ministère de l'Education nationale.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G.** (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198.
- Prot, B.** (2003). Le concept potentiel, une voie de développement des concepts. *Thèse pour le doctorat de psychologie*. Paris : CNAM.
- Samurçay, R. & Pastré, P.** (2004). (Eds.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Tosquelles, F.** (2012, 2ème ed.). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.
- Ughetto, P.** (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence. In B. Prot (coord.). *Les référentiels contre l'activité* (pp. 35-49). Toulouse : Octares.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, (dir). *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp 275-292). Paris : PUF.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.