

# INTRODUIRE LES « COMPÉTENCES » PSYCHOSOCIALES/TRANSVERSALES DANS LES REFERENTIELS DE CERTIFICATION : NECESSITE OU LEURRE ?

Isabelle GABORIEAU : UR FoAP – L'Institut Agro Dijon – Eduter Ingénierie, 26, bd Docteur Petitjean 21 000 Dijon Cedex, France, [isabelle.gaborieau@agrosudijon.fr](mailto:isabelle.gaborieau@agrosudijon.fr)  
Carine ROSSAND : L'Institut Agro Dijon – Eduter Ingénierie, 26, bd Docteur Petitjean 21 000 Dijon Cedex, France, [carine.rossand@agrosupdijon.fr](mailto:carine.rossand@agrosupdijon.fr)  
Eric GILLY : L'Institut Agro Dijon – Eduter Ingénierie, 26, bd Docteur Petitjean 21 000 Dijon Cedex, France, [eric.gilly@agrosupdijon.fr](mailto:eric.gilly@agrosupdijon.fr)

## Résumé

*Opérateur de la certification de diplômes pour les formations professionnelles de l'enseignement agricole, nous construisons des référentiels de compétences à partir de situations professionnelles significatives (SPS) de la compétence. Nous faisons face, aujourd'hui, à une demande accrue visant à introduire des « compétences » non académiques/sociales (Gaussel, 2018) dans ces référentiels. Celles-ci, présentées comme quasiment indépendantes des situations dans lesquelles elles sont mobilisées, réinterrogent notre cadre théorique et la manière dont nous prenons en compte les comportements, attitudes, ressources émotionnelles et relationnelles nécessaires à l'activité en situation. Notre contribution, issue de la pratique, vise à préciser la manière dont nous sommes interrogés.*

## Mots-Clés

Didactique professionnelle, certification, approche située, compétences non académiques/sociales

Cette communication s'appuie sur les travaux d'ingénierie que nous conduisons pour le Ministère en charge de l'agriculture dans le cadre de la rénovation des certifications de l'enseignement agricole technique. Nous sommes l'un des opérateurs de l'élaboration des référentiels de diplômes qui constituent le socle à partir duquel se construisent les formations professionnelles. Ces référentiels sont inscrits au RNCP<sup>1</sup> et se composent de 3 documents interdépendants : le référentiel d'activités (qui décrit les emplois et le travail), le référentiel de compétences (qui liste les capacités que l'Institution certifie à l'issue de la formation), et le référentiel d'évaluation (qui cadre les modalités d'évaluation et les critères). Notre ingénierie de la certification, initiée dans le milieu des années 2000, s'est inscrite dans « un courant

---

<sup>1</sup> Répertoire national des certifications professionnelles

pédagogique contemporain, centré sur les compétences » (Crahay 2006). D'abord appliquée aux diplômes de la formation professionnelle continue, délivrés en unités capitalisables (UC), elle s'est ensuite étendue aux diplômes de la formation initiale scolaire.

Notre démarche de construction de la certification professionnelle, toujours remise sur le métier, ne s'inscrit pas dans une vision productive et procédurale de la formation – une certification qui se construirait et s'utiliserait après l'acte de formation – mais, au contraire, dans une visée développementale de l'individu et du professionnel, au plus près du réel des métiers et du travail. Ainsi, notre travail ne consiste pas à valoriser le « bagage expérientiel » des personnes (Breton, 2015), mais, à partir de l'identification des capacités, à fabriquer des critères et des indicateurs de ce qui est attendu de l'apprenant en situation professionnelle réelle, et, partant, du dispositif de formation et donc de l'activité du formateur. Dit autrement, en explorant et en construisant la « fin », soit la prise en charge des situations emblématiques de l'emploi visé, comme commencement (Mayen & Thievenaz, 2017), nous orientons et développons la formation vers le développement de compétences.

Cette approche, à la fois théorique et pratique, toujours en construction, est cependant perturbée par un mouvement de fond visant à intégrer des « compétences » non académiques/sociales (Gaussel, 2018) non seulement dans la formation, mais aussi dans la certification. La question de départ était pour nous : « Peut-on, doit-on plus les intégrer qu'elles ne le sont déjà, et si oui, à quelles conditions ? ». Notre communication se propose ainsi d'éclairer notre cheminement.

Nous faisons le choix, dans cette contribution, d'utiliser le terme de « compétences » non académiques/sociales dans une acception large, nos commanditaires et financeurs ayant des attentes portant tout à la fois sur des compétences transversales (mobilisables dans de multiples situations) voire transférables (d'une situation singulière à une autre) et sur des compétences psychosociales (sociales et relationnelles, cognitives, émotionnelles). Nous utilisons par ailleurs des guillemets pour discuter de ces « compétences » car, bien que conscients qu'une part *hétérogène et énigmatique* (Perrenoud, 2011), impliquant autre chose que des savoirs et des gestes, intervient dans la constitution des capacités, nous nous plaçons dans une perspective critique car située de ces compétences. Enfin, pour encore préciser le vocabulaire, dans l'enseignement agricole, nous utilisons le terme de capacité plutôt que celui de compétence, la capacité étant ce que l'Institution peut, au regard des contraintes auxquelles fait face la formation, certifier comme étant acquises à l'issue de la formation. Dans notre conception processuelle de la compétence, une capacité est un précurseur de cette dernière, une compétence en germe : elle est définie comme un pouvoir d'agir du futur professionnel dans différentes familles de situations, qui permet leur prise en charge globale et repose sur la mobilisation et l'articulation de ressources diverses : savoirs, gestes, techniques et méthodes, comportements, postures professionnelles et autres. Un professionnel compétent ne le deviendra que *via* la pratique et l'expérience.

Pour éclairer notre cheminement, nous structurerons notre propos en deux temps : un premier qui vise à poser la naissance et les fondements de l'approche capacitaire et qui pointe la place actuelle des « compétences » non académiques/sociales dans cette approche, puis un second qui trace l'état de notre réflexion quant aux conditions de leur intégration dans les référentiels de nos diplômes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un diplôme emblématique des diplômes en UC, le Brevet professionnel (BP), en particulier le dernier que nous ayons rénové, celui de Conducteur de machines agricoles.

# **1. L'approche capacitaire dans les diplômes en UC de l'enseignement agricole technique**

## **1.1. Une approche de la certification qui oriente la formation**

Les référentiels des diplômes en UC ont été jusque dans les années 2000 élaborés avec une approche s'appuyant sur la pédagogie par objectifs (PPO), inspirée des travaux de Hameline (1979) et de Tyler (1935), son initiateur. Cette approche trouvait ses fondements dans un champ positiviste et se focalisait sur les comportements observables des apprenants, à partir d'objectifs fixés en toute extériorité et décomposant l'objet complexe d'apprentissage en autant d'éléments plus fins que nécessaire. L'évaluation relevait alors de la conformité à la performance préalablement fixée et attendue. Dans cette approche, l'élaboration des référentiels ne pouvait être que disciplinaire et programmatique, les questions d'apprentissages – ici de progrès – s'amalgamant aux questions de contrôle (Ardoino & Berger, 1989).

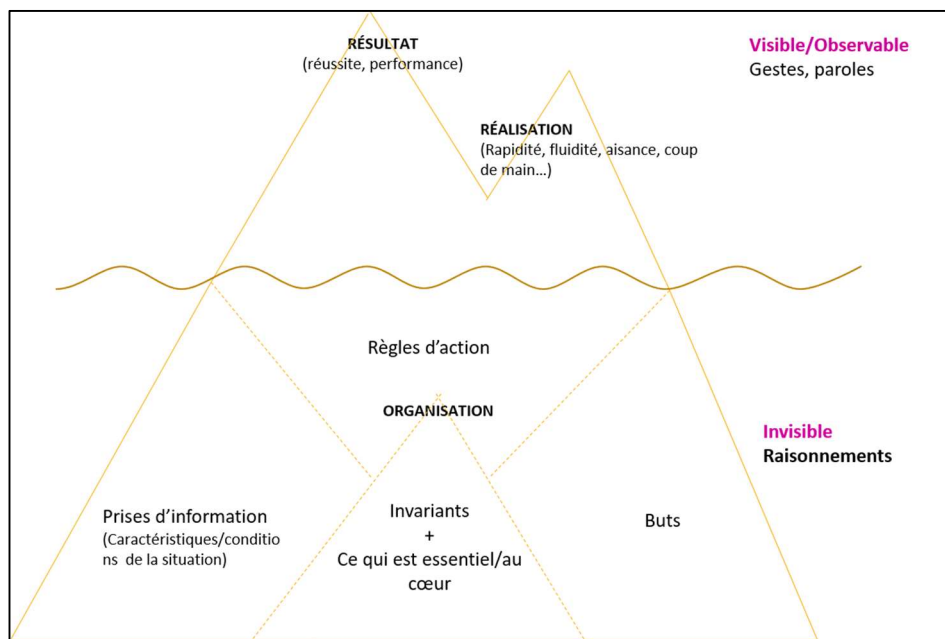
La notion de compétence a fortement remis en cause cette approche de la certification et de la formation. Cette notion, polysémique, a généré nombre de disputes scientifiques et Vial (2006) qualifie la compétence de « mot outil » plus que de concept. La conception de la compétence sur laquelle nous appuyons nos réflexions se fonde sur quelques caractéristiques spécifiques : la compétence est un objet complexe ; elle n'est indépendante ni de l'action, ni du sujet ; elle ne s'exprime qu'individuellement et dans l'action, elle est donc intimement liée à l'activité du sujet et à la situation réelle dans laquelle elle se développe et s'exprime. En ce sens, la compétence est éphémère, dynamique, située, au gré de l'interaction entre le sujet et la variété et la diversité des situations rencontrées. La compétence est de l'ordre du processus et non du produit, du résultat. Si elle s'évalue, elle ne peut être normée et s'inscrire dans une forme de conformité contrôlable. Les apprentissages s'inscrivent alors dans le développement de compétences, c'est-à-dire dans leur rapport avec l'action individuelle en situation, situation qui devient le socle de la formation.

### *1.1.1. Une entrée par l'évaluation*

Les notions de travail, de situation et d'activité sont ainsi venues questionner l'ingénierie de la certification et c'est dans un premier temps le dispositif d'évaluation qui a été travaillé au regard de notre conception de la compétence.

La notion de situation a conduit nos recherches vers la didactique professionnelle et les conceptions qu'elle soutient du développement dans le travail d'une part (Pastré, 2011) et de l'analyse du travail pour la formation d'autre part (Mayen, 2012). Nous avons cherché à décliner cette idée dans le rapprochement de l'évaluation et de la formation. La notion de situation professionnelle (Mayen, 2012) et le sens qu'elle produit par sa dimension constructive et pas seulement productive, a guidé notre réflexion. La situation de travail, parce qu'elle est un lieu de développement et d'apprentissage grâce à l'action qui s'y conduit, est le lieu où les savoirs sont non seulement mobilisés, mais où ils peuvent aussi se construire. C'est cette interaction entre la situation et le sujet, par l'activité de ce dernier, dans, sur et avec elle qui donne à la situation sa fonction de potentiel de développement et donc de potentiel d'apprentissage.

Une telle approche des apprentissages avec les situations de travail a questionné l'évaluation (Gilly, Veuillerot, 2015). L'évaluation critériée, visant l'objectivité, portant sur des savoirs constitués, ne pouvait plus être de rigueur ; elle devait se raisonner dans une approche située. Les travaux de Vial sur « l'évaluation problématisation » (2006, 2012) et ceux de Mottier-Lopez (2015) s'appuyant sur « l'évaluation authentique », ont orientés nos travaux. La relation entre apprentissage et évaluation s'en est trouvée modifiée. L'évaluation certificative ne pouvait plus se fonder sur une approche comportementaliste fixant, indépendamment de la situation, les comportements attendus, mais devait prendre en compte l'inédit, l'incertitude liée à la singularité des situations et à l'interaction entre la personne et la situation. L'évaluation située s'est ainsi inscrite dans un champ de l'évaluation qui n'est plus celui de la mesure, mais celui d'une « pratique située, sociale et institutionnelle », intégrant une fonction éducative et engendrant le « jugement professionnel » (Mottier-Lopez, 2015). Nous avons donc joué sur le contenu des épreuves en créant des situations d'évaluation fondées sur des situations de travail réelles, dans lesquelles l'apprenant s'implique, engage une problématisation de la situation pour réaliser des tâches et produire un résultat, mais aussi pour développer et exprimer sa compétence. L'évaluation porte alors sur l'analyse du « résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation » (Vergnaud, 2001), la partie invisible de l'activité (fig. 1).



**Figure 1 – Les différentes dimensions de l'activité**

C'est l'adéquation du résultat et de la réflexion, du raisonnement générant la mobilisation et la combinaison de différentes ressources dans un contexte singulier, qui est observé et jugé lors d'un temps d'explicitation (Vermersh, 1991). Ce temps vise à mettre à jour le « ressenti singulier » de l'acteur engagé dans son activité (Vial, 2006), lequel ne peut se produire que par distanciation de l'action, par le « dire », la parole, le récit de l'histoire vécue et la confrontation de cette histoire à d'autres ainsi qu'à la norme.

Cette nouvelle approche de l'évaluation a permis d'appréhender, par et avec le couple situation-activité (Mayen 2002) la question du développement des compétences et de leur

évaluation. Cependant, elle ne résolvait pas la question de la certification de ces mêmes compétences et par là même l'élaboration des référentiels de diplôme. La didactique professionnelle, par la place qu'elle donne aux situations dans l'apprentissage nous a permis d'engager la construction de ces référentiels.

### 1.1.2. *Une approche de la certification étayée par la didactique professionnelle*

La didactique professionnelle se situe dans le champ des pratiques d'analyse du travail dans une visée de formation. Elle est définie comme analyse du travail pour la formation dans la mesure où elle part du postulat que, pour concevoir des formations professionnelles, il est nécessaire de bien connaître le travail et donc d'avoir analysé au préalable l'activité réelle de travail, telle qu'elle se déroule en situation. Sa spécificité dans le champ de la formation est de partir des situations de travail. Les situations y sont conçues comme origines, fins et moyens (Mayen, 2004). Comme origine dans la mesure où c'est par l'analyse du travail dans ces situations qu'il va être possible d'identifier ce qui est à savoir, savoir-faire et penser pour concevoir la certification puis la formation. Comme fin car ce sont à elles que les professionnels ont affaire et ont à faire et elles qui sont à prendre en charge et à apprendre. Enfin comme moyen en ce sens qu'on peut apprendre d'elles en les didactisant.

Les travaux portant sur les « situations critiques », les « situations emblématiques » (Pastré 2011) et les classes de situations nous ont permis d'engager la construction des référentiels à partir de « situations professionnelles significatives » (SPS), classes de situations particulièrement propices aux apprentissages et sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour construire formations et évaluations. Elles sont élaborées à partir de situations de travail réelles identifiées auprès de professionnels et analysées. Elles correspondent aux situations professionnelles les plus significatives de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant l'emploi. A titre d'exemple, pour le BP Conducteur de machines agricoles, dans le champ de compétences relatif à la réalisation de travaux agricoles mécanisés, nous avons identifié 11 SPS qui sont apparues comme autant de situations dans lesquelles les stagiaires et apprentis pouvaient développer leurs capacités, comme la préparation d'un lit de semences ou de plantation, le déchaumage ou encore le semis.

Ces SPS sont référées à des capacités qui expriment non la compétence – qui est processuelle – mais le potentiel du futur professionnel à devenir compétent, c'est-à-dire à faire face à des situations de la même famille dans leur diversité et leur variabilité. La capacité est comprise dans cette optique comme un potentiel d'action (Wittorsky, 1998), un pouvoir d'agir, mobilisatrice des savoirs et productrice de connaissance, celle-ci étant pour nous une appropriation des savoirs par l'expérience (Dewey 1916, 2011). Pour Roegiers (1999) « une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose ». Evaluer une capacité ne peut donc s'envisager que dans et par l'action du sujet qui, confronté à la situation, la dévoile. Le principe de l'évaluation certificative est donc de certifier des potentiels d'action, des capacités, dans des situations où l'on sait que la compétence s'exprime.

## **1.2. L'élaboration des certifications professionnelles**

Les situations professionnelles sont ainsi au cœur de l'élaboration de nos certifications et nous utilisons l'analyse du travail pour en construire les référentiels. L'analyse du travail répond à

plusieurs nécessités dont deux nous paraissent essentielles : d'une part, distinguer ce que les ergonomes et les psychologues désignent par « travail prescrit » du « travail réel ». Pour comprendre et expliquer le travail, il y a nécessité à considérer l'articulation entre la tâche à effectuer, la prescription, et l'activité réelle de la personne dans la situation pour réaliser la tâche et répondre à la prescription. D'autre part, le travail constitue une énigme et il se complexifie : il devient de plus en plus abstrait et suppose de nouvelles capacités de problématisation, de résolution de problème et d'initiative, notamment dans le travail avec le vivant (Mayen & Lainé, 2014). Dans la mesure du possible nous passons ainsi par une description fine et exhaustive des tâches prescrites puis une analyse de l'activité dans les situations emblématiques de l'emploi visé en nous appuyant sur la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Notre focalisation porte alors sur les savoirs d'expérience et leur construction. Mais notre approche reste holistique, multiréférentielle ; raison pour laquelle nous nous intéressons aussi aux « compétences » non académiques/sociales.

L'analyse du travail prescrit et de l'emploi permet de construire des fiches descriptives des activités (FDA) correspondant aux différentes tâches que le titulaire de l'emploi peut être amené à réaliser. L'analyse de l'activité permet quant à elle d'identifier des situations professionnelles emblématiques de la compétence dans l'emploi visé, auxquelles sont adossées les capacités. Elles sont regroupées en grands champs en fonction de points communs : contextes, buts, types de raisonnements et ressources mobilisés. Ces capacités supposent l'articulation du faire et du penser et reposent sur le triptyque faire-raisonner-adapter, le travail ne pouvant se réduire à une simple juxtaposition de connaissances, de gestes et de comportements. Pour être capable, il ne s'agit pas seulement de prendre en charge une situation particulière, mais de pouvoir répondre à l'ensemble d'une ou plusieurs situations de la même famille que couvre la capacité, en adaptant son action et son raisonnement, et donc en mobilisant et articulant ce que l'on sait, sait faire et ses comportements et postures professionnels. Ainsi, lors de l'évaluation, il ne s'agit ni de juger des connaissances d'un candidat, ni d'évaluer le seul résultat d'une action mais de juger de la construction, ou non, des raisonnements nécessaires à la construction de telle ou telle capacité. Le cœur des référentiels repose ainsi sur le triptyque « Champ/SPS – capacité – critères », tel que la figure 2 l'illustre à partir de l'exemple du BP Conducteur de machines agricoles.

<b>Champ de compétences – SPS</b>	<b>Capacités</b>	<b>Ex. de critères d'évaluation</b>
<p><b>Réalisation de travaux agricoles mécanisés</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Préparation d'un lit de semences ou de plantation</li><li>• Labour</li><li>• Déchaumage</li><li>• Epannage d'effluents</li></ul>        <ul style="list-style-type: none"><li>• Semis</li><li>• Plantation</li><li>• Désherbage mécanique d'une culture</li><li>• Epannage d'engrais</li><li>• Chargement en marche d'un produit de récolte</li><li>• Chargement de produits agricoles avec un engin</li><li>• Conduite sur route d'un ensemble roulant en charge</li></ul>	<p><b>C3. Réaliser des travaux mécanisés de préparation des sols et de mise en place des cultures</b></p> <p>C3.1°. Réaliser des travaux de préparation des sols C3.2°. Réaliser des travaux d'implantation des cultures</p>        <p><b>C4. Réaliser des travaux mécanisés sur les cultures et de transport des produits agricoles</b></p> <p>C4.1°. Réaliser des travaux de suivi de cultures C4.2°. Réaliser des travaux de manutention et de transport de produits agricoles</p>	<p><b>31 : Ajustement des réglages en début et en cours de travaux</b></p> <p>Le candidat adapte les pré-réglages à partir de l'appréciation de l'état du sol et de la matière organique et contrôle régulièrement leur adéquation aux conditions de l'intervention et à leurs évolutions.</p> <p><b>Circulation sur la parcelle</b></p> <p>Le candidat conduit et manœuvre sa machine de manière économe en fonction des caractéristiques de la parcelle.</p>  <p><b>41 : Ajustement des réglages en début et en cours de travaux</b></p> <p>Le candidat adapte les pré-réglages à partir de l'appréciation de l'impact de l'intervention sur l'intégrité de la culture en place et contrôle régulièrement leur adéquation aux conditions de l'intervention et à leurs évolutions.</p> <p><b>Circulation sur la parcelle</b></p> <p>Le candidat conduit et manœuvre sa machine en fonction des caractéristiques de la culture et de la parcelle.</p>

**Figure 2** – Le triptyque « Champ/SPS – capacité – critères », extrait du référentiel de diplôme du BP Conducteur de machines agricoles

Ainsi nous avons, peu à peu, construit un modèle de certification, de formation et d'évaluation alternatif basé sur des capacités, entendues comme précurseurs de la compétence, définies comme un pouvoir d'agir du futur professionnel dans différentes familles de situations et qui permet leur prise en charge globale. Celles-ci ont comme caractéristiques d'être :

- référées aux attendus et pratiques du monde professionnel ;
- construites à partir des analyses du travail ;
- adossées aux situations de travail identifiées comme significatives de la compétence dans l'emploi visé (couple situations/capacité) ;
- articulant le faire, le penser et le s'adapter et appelant un schéma d'action pour prendre en charge les familles de situation qu'elles recouvrent dans leur diversité et leurs variations ;
- fondées sur la mobilisation et l'articulation de différentes ressources (savoirs, gestes-techniques-méthodes, comportements-attitudes-postures) ;

- évaluées à partir de critères qui ciblent l'activité du (futur) professionnel en situation, c'est-à-dire la façon dont il organise son action dans la(les) situation(s) en lien avec la capacité évaluée ;
- dont le développement répond à des finalités multiples : développer une pratique/maîtrise technique ; répondre aux attendus du monde du travail et de la vie active ; intégrer un milieu professionnel avec ses codes, ses normes et ses valeurs.

Ces capacités initient ainsi un processus double de professionnalisation et de socialisation. Dans cette construction d'un « modèle » situé des capacités, nous avons cherché à éviter de nombreux obstacles reflétant les tensions du monde de la formation et provenant de l'impasse que constitue l'hybridation de modèles de certification – et de la formation qui en découle – incompatibles. Parmi eux : l'écueil de l'analytique et de la décomposition toujours plus fine de l'action, la tentation de l'exhaustivité inatteignable, la focalisation sur l'observable, la dissociation des différents types de ressources à construire et à mobiliser et le primat donné à la transmission de contenus disciplinaires plus qu'à leur mobilisation et à leur articulation finalisées ...

### **1.3. Des « compétences » non académiques/sociales déjà intégrées dans notre réflexion**

L'entrée par les situations oblige à une approche intégrative plus qu'agrégative, mobilisant des ressources de diverses natures qui peuvent relever des savoirs – scientifiques, techniques, pragmatiques –, des techniques ou des gestes et des comportements/attitudes.

Piaget dans *La psychologie de l'enfant* (1966/2012), a bien mis en évidence que ce qui organise l'action, c'est le schème en tant qu'il est « la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues ». Vergnaud (1981) a pour sa part mis en évidence l'importance des invariants opératoires dans l'organisation de ces schèmes, les concepts et les théorèmes en acte, ce qui est tenu pour vrai par le sujet, sa perception, son interprétation des objets et des informations dans la situation. Pour Johsua (2002) : « Depuis les travaux de Vergnaud (1981), [...] une importance centrale y est accordée aux schèmes, à la fois comme grille d'interprétation de l'expérience et cadre d'organisation de l'action. Même si c'est parfois implicite, cette approche a sous-tendu nombre d'études didactiques, aux premiers rangs desquelles celles concernant les "représentations" ou les conceptions des élèves. » Ces représentations, dans l'approche piagétienne comme en didactique professionnelle, sont forgées dans et pour l'action. A ce titre, elles sont fonctionnelles, c'est-à-dire qu'elles organisent les perceptions, les raisonnements, les actions, les modes de pensée et les réactions aux événements. Quoique difficilement perceptibles, difficiles à interroger, à mettre en mots, elles organisent néanmoins la manière de voir le monde, les situations singulières et donc de répondre aux défis qu'il et elles posent.

Très tôt, nous avons posé que les capacités de nos référentiels de compétences comprennent une part de ce que nous nommons des attitudes, des comportements, des postures qui se réfèrent eux-mêmes à des émotions, de l'affect, des valeurs, des relations intersubjectives entre personnes mais aussi entre humain et non humain. Pour autant, cette part de non académique ne se laisse pas facilement circonscrire par un terme : polymorphe, multiréférentielle comme les représentations, elle n'est pas « isolable » (Fabre, 1995). C'est la raison pour laquelle si des



concepts peuvent être identifiés et mis en évidence dans nos documents complémentaires (documents qui aident les formateurs à s'approprier les référentiels de compétences), si des gestes, des démarches, des techniques peuvent aussi l'être, cette part tout à la fois psychologique, relationnelle, affective, émotive est peu nommée, quoique présente dans les capacités en ce qu'elle peut déterminer les systèmes explicatifs de l'individu et à ce titre organiser ses actions.

Cette part recouvre ce que Perrenoud (2011) identifie comme une « 3<sup>ème</sup> catégorie de ressources, hétérogène et énigmatique », mais néanmoins constitutive des capacités. Il y inclut des ressources relevant d'attitudes et/ou de postures ; de valeurs, de principes et de normes ; de rapports à l'action, à l'autre et au pouvoir ; de ressources émotionnelles et relationnelles toutes liées à des valeurs, des identités et des préférences.

Ces ressources-là, que nous résumons sans doute de manière trop rapide et réductrice sous la formule « comportements-postures-attitudes professionnelles » sont prises en compte à différents endroits du référentiel – dans des capacités, dans des critères et des indicateurs–, dès le positionnement de la certification, comme éléments contribuant à l'organisation de l'action dans le travail en lien avec les autres types de ressources mobilisées et combinées d'une part, et comme fil conducteur entre les différentes situations constitutives du métier et permettant de lui donner sens d'autre part. Cependant, elles ne constituent en aucun cas, une liste de « compétences » qu'il s'agirait de certifier dans son intégralité et indépendamment des autres « compétences » (capacités dans le système agricole). A titre d'exemple, dans le cadre de la rénovation du CAPa<sup>2</sup> en 2015, il est apparu que l'un des ciments/fils rouges d'une formation professionnelle était lié à la construction d'une professionnalité émergente en lien avec le milieu professionnel auquel l'apprenant s'affilie progressivement au long de son parcours en s'appropriant les repères ou références de ce milieu. Pour amener les équipes à travailler sur les bases de cette identité professionnelle, le choix a été fait d'introduire une capacité intermédiaire visant cette inscription dans un groupe : la capacité C32 « S'approprier les normes et cadres de référence d'un collectif ». Dans l'ensemble des Brevets professionnels à partir de 2017, en lien avec la montée des enjeux sur l'agroécologie et les transitions, la réflexion s'est prolongée sur l'idée que cette identité, dans les métiers couverts par le système de formation agricole technique, avait aussi à voir avec le travail avec le vivant, et une capacité complète a été dédiée à cette construction identitaire : La C1 « Se situer en tant que professionnel [du secteur XXX ...] » qui recouvre deux capacités intermédiaires « Développer une culture professionnelle en lien avec le vivant » (C11) et « Se positionner en tant que professionnel [de ...] » (C12). Des « compétences » non académiques, sociales, des « compétences de vie » (Gaussel, 2018) qui visent « le développement individuel des [apprenants] et leur anticipation des enjeux professionnels et de la vie citoyenne » (*Ibid.*), issues des *éducations à*, en lien avec la gestion de la complexité du vivant ou la réflexivité sur les pratiques, sont déjà intégrées dans les référentiels en UC. L'élaboration des référentiels de compétences ne se réduit ainsi pas à une logique productive (des gestes et techniques professionnels), mais elle vise véritablement une logique constructive en ce que l'apprenant, futur professionnel, est amené à problématiser son agir professionnel et à faire des choix en

---

<sup>2</sup> CAPa = Certificat d'Aptitude Professionnelle agricole

connaissance de causes et de conséquences en interrogeant aussi bien ses pratiques et les raisonnements qui les sous-tendent que son identité et son éthique professionnelle. Cependant, parce que peu nommée, peu éclairée, cette 3<sup>ème</sup> catégorie de ressources reste probablement peu prise en charge par la formation. « L'injonction » aux « compétences » non académiques/sociales, si elle nous questionne, peut aussi être une opportunité pour mieux les éclairer et les médiatiser auprès des équipes enseignantes.

## **2. L'interpellation du cadre par l'irruption des « compétences » non académiques/ sociales dans le champ de la certification**

Si les certifications évoluent, notamment en lien avec les mutations du travail avec le vivant, dans le même temps, les préoccupations sociétales (relatives à la santé, le bien-être, la citoyenneté...) ont abouti à l'émergence de compétences dites psycho-sociales. Portées initialement par les institutions européennes et internationales (OMS, OCDE), leur introduction dans les référentiels, notamment de certification, fait l'objet de demandes émanant à la fois de la tutelle (le Ministère de l'Agriculture), des organismes financeurs de la Formation Professionnelle Continue et par Apprentissage (FPCA) et des professionnels. Ces « compétences » font aujourd'hui partie de notre contexte de travail et nos questions sont : doit-on les intégrer plus ? Si oui, à quelles conditions ? En effet, l'« injonction » qui nous est faite d'inclure les « compétences » non académiques/sociales dans nos certifications bouscule ce que nous avons à faire et notre cadre théorique. D'une part, parce que la certification ne recouvre pas la formation, d'autre part parce que certaines acceptions d'usage « commun » – celles de nombre de financeurs par exemple – nous semblent plus relever de l'innéisme que du constructivisme et de l'analytique plus que de la systémique. Mais avant d'aller sur ces difficultés, revenons d'abord sur l'émergence de ces compétences dans notre environnement de travail.

### **2.1. Une visée socialisante de la formation déjà ancienne**

Le mouvement de fond visant à intégrer ces « compétences » a comme intérêt de remettre au cœur du dispositif le triple rôle de développement, de culture et d'identité sociale que Dewey (1916/2011) assignait à la formation. Comme le précise Duru-Bellat (2015) la visée socialisatrice de la formation n'est pas nouvelle ainsi qu'en témoignent les travaux de Durkheim, Dewey, Freinet, mais aussi Bourdieu et Passeron ... L'école a ainsi, depuis longtemps, inculqué, même de manière implicite, des compétences académiques autant que non académiques, le plus souvent sans les différencier, quitte à favoriser le *curriculum caché* des « héritiers » (Bourdieu & Passeron, 1964).

En 1994, Fabre, s'interrogeant sur le sens du terme formation a travaillé sur les différentes logiques et visages de la formation, incluant la formation professionnelle (qu'elle soit initiale ou continue). Il note : « Former – comme processus – c'est [...] toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose » (Fabre, 1994/2006). Trois logiques sont alors en tension : la logique didactique, qui relève du former *à* ; la logique psychologique, qui relève du former *par* et qui vise le développement personnel, et la logique socio-

économique, qui relève pour sa part du former *pour* et qui vise l'adaptation aux contextes culturels et professionnels. Pour lui, ces trois logiques ne sont pas exclusives, elles sont en tension. Plus tard (2017a, 2017b), il note que, dans ces trois logiques, on retrouve le triptyque que Dewey assignait à la formation, soit les trois objectifs de développement, de culture et d'utilité sociale. Si le terme de « compétences » sociales ou non académiques n'était pas employé à cette époque-là, cela ne signifie pas pour autant que la finalité socialisatrice – y compris en termes de socialisation professionnelle – de l'école n'était pas l'une de ses finalités, y compris en formation pour adultes.

Le développement rapide de la notion de compétences dans le monde professionnel, en lien avec le rapprochement des mondes de la formation et de l'entreprise dans les années 1990 (Gaussel, 2018) et le souhait de développer l'adaptabilité, la mobilité professionnelle, l'employabilité, l'esprit d'initiative des individus, a ouvert la voie à son emploi dans la sphère éducative par l'entremise, notamment, de l'OCDE qui « pousse les pays à accroître l'efficacité de leur système éducatif » (*Ibid.*). En parallèle, la focalisation de l'enseignement sur la seule transmission de savoirs académiques a montré ses limites à socialiser les apprenants les plus éloignés de la culture scolaire classique. S'est ainsi développée l'idée selon laquelle le travail sur soi et sur la relation aux autres, la capacité à comprendre les attentes sociales et à adapter ses comportements en fonction des divers contextes socio-culturels était aussi important, voire plus, que de développer des savoir-faire professionnels.

Cela nous interroge à plusieurs titres : 1) il ne s'agit pas pour nous de séparer ce qui relèverait du geste et ce qui relèverait des comportements, les deux étant indissociables, 2) les aptitudes à se comporter de manière socialement appropriée se trouvent, de fait, de la responsabilité du seul employé, comme si le milieu et le groupe social auxquels la personne s'affilie n'avaient pas aussi de responsabilité en la matière. La notion de « compétence » relève en effet d'une appréciation sociale située, contingente à un mode d'organisation du travail, à un contexte culturel et normatif qui ne peut relever de la seule responsabilité de l'employé. C'est ce que met en évidence Gauchet (2011) quand il note : « Nous sommes en proie à une erreur de diagnostic : on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnelles résultant du mouvement même de nos sociétés, et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas... ».

## **2.2. Une forte pression et un certain floutage**

L'entrée des « compétences » psychosociales dans les 1ers textes (Charte des programmes – OMS – OCDE) s'est faite en parallèle de la montée en puissance des « compétences » transversales en lien avec les questions d'employabilité et d'adaptabilité dans les référentiels comme le référentiel interprofessionnel Cléa<sup>3</sup> ou celui des compétences transversales selon l'Afpa<sup>4</sup>. Les financeurs de la FPCA, notamment les Conseils régionaux, ont aujourd'hui des

---

<sup>3</sup> <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

<sup>4</sup> [https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2\\_competences-ok.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2_competences-ok.pdf)

demandes accrues en termes de compétences psychosociales et transversales. Les branches professionnelles aussi, en atteste la Convention collective des salariés agricoles de 2021 qui traduit bien le changement de paradigme du rapport aux qualifications professionnelles au sein des organisations qui place le salarié en situation de responsabilité en termes d'employabilité et de compétences à acquérir ou à améliorer. Dans cette convention, ce sont bien ces compétences qui jouent sur les conditions d'embauche, les rémunérations, les promotions et la définition des postes de travail. La qualification importe peu – ou moins – mais c'est le degré d'autonomie de l'employé qui fait la différence.

Si des disputes scientifiques ont cours (Gaussel, 2018) quant à la notion de compétences même, à ce qu'elles englobent ou non (indifféremment ou élémentairement les compétences de base, cognitive, transversale, émotionnelle, socio-affective, collective...), aux divers découpages et typologies, à la distinction entre tâches et activités (Coulet regrette que la distinction entre les tâches (ce qu'il y a à faire) et les activités (ce qui est fait pour traiter les tâches) réellement effectuées dans le cadre des missions confiées à l'école ne soit pas précisée), les usages de ces compétences renforcent encore le *floutage* (Fabre & al., 2014) de cette notion. En effet, le champ des « compétences » non académiques est vaste et flou, surtout dans son usage commun. Si certains parlent de compétences transversales pour les compétences transférables, d'autres les distinguent et d'autres posent la question de la transférabilité de la compétence, celle-ci étant intimement liée à l'action et à la singularité de l'activité dans la situation (Coulet, 2019, 2016). D'autres encore mettent en lien « compétences » psycho-sociales et soft skills. C'est le cas dans le champ scientifique lorsque Duc, Perrenoud & Lamamra (2018) catégorisent les soft skills en savoir-être, savoirs relationnels et attitudes face au travail. C'est aussi le cas dans le champ de la formation-emploi avec par exemple les 4 domaines de l'Afpa : compétences cognitives ; relationnelles et de communication ; stratégiques et d'organisation ; attitudes. Notons par ailleurs que ce *floutage* garantit l'émergence d'un marché de la formation générateur de profits.

Ainsi, le champ de ces « compétences » recouvre des terminologies proches mais dont les sémiologies sont bien différentes. Ce *floutage* n'aide pas penser leur intégration dans les référentiels de compétences.

### **2.3. Concilier approche située et « compétences » non académiques/sociales : la quadrature du cercle ?**

A défaut de pouvoir nommer cette « 3<sup>ème</sup> catégorie de ressources, hétérogène et énigmatique » (*op.cit.*), nous avons cherché à spécifier les écueils potentiels relatifs à leur intégration dans nos référentiels. Nous en avons identifié trois :

- la confusion entre certification et formation ;
- la tendance à la particularisation et à l'agrégation ;
- le risque de naturalisation.

### 2.3.1. *La certification n'est pas la formation*

Les « compétences » non académiques/sociales se sont construites « contre » le paradigme de la transmission de savoirs scolaires disciplinaires « tout prêts », réifiés. Elles sont donc des « construits » sociaux qui sont apparus comme nécessaires pour « contrebalancer » la seule transmission descendante de savoirs scolaires ou de procédures. Mais comme nous l'avons précisé, notre approche située ne cherche pas à évaluer des connaissances ou des procédures mais la mobilisation, en situation, de ressources de différentes natures. Notre démarche de construction des certifications s'appuie sur une analyse des situations. Nos investigations portent donc sur ces situations, sur leur significativité, sur le fait qu'elles permettent, ou non, d'exprimer des « compétences » sociales indispensables à l'exercice du travail. Il ne s'agit donc pas pour nous de veiller à ce que l'ensemble de ces « compétences » soit certifié mais à ce que la formation puisse développer celles d'entre elles qui paraissent fondamentales pour exercer l'emploi. Si certaines « compétences » non académiques/sociales sont bien incluses, prises en compte et travaillées en tant que telles *via* la certification, toutes ne sont pas mises en avant : la certification procède d'un choix sur ce qui, au regard de l'analyse du travail prescrit et réel, apparaît fondamental pour exercer l'emploi. Dès lors, il ne peut s'agir pour nous de rédiger des listes exhaustives de ce qu'il y aurait à travailler en formation, la certification ne recouvrant pas celle-ci. Or, et c'est bien là que le bât blesse, s'il nous semble parfaitement légitime de permettre aux apprenants de réguler leurs émotions, de se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes et donc de les y préparer, la finalité de la certification n'est pas de recouvrir le champ de la formation dans son ensemble mais de rendre lisibles les capacités nécessaires à un futur professionnel pour qu'il puisse devenir compétent. Dit autrement, la certification pointe ce que la formation devra travailler, *a minima*, mais la formation est plus large que la certification. Elle peut – elle doit – aider l'apprenant à se connaître, à développer sa créativité, à gérer son stress ou à prendre des initiatives. Elle doit proposer des situations d'apprentissage permettant de développer ces ressources, qui, pour autant, ne seront pas toutes certifiées.

D'autre part, il nous apparaît difficile en termes éthique de juger voire d'évaluer la motivation, la responsabilisation ou l'esprit d'initiative d'un individu en situation professionnelle : ce comportement naît d'une relation intersubjective. Dès lors, l'entreprise de stage ou d'apprentissage, le formateur ou l'enseignant a aussi sa part dans la mise en place des conditions du développement de ces « compétences ». C'est aussi à eux qu'il revient de favoriser l'intérêt et la motivation, de proposer un cadre bienveillant, d'accepter et de faire confiance à l'apprenant, d'encourager ses initiatives, de lui permettre de développer un sentiment de compétence ... Or, lors de l'évaluation, on ne peut s'assurer que ce climat a été réellement propice au développement de ces ressources. Il est possible alors de *valuer*, donner de la valeur, mais pas forcément de certifier.

### 2.3.2. *Une approche intégrative plus qu'agrégative*

D'autre part, la compétence est nécessairement globale et intégrative (Jonnaert, 2014) ; elle fait appel à des ressources variées. Elle est aussi interactive et évolutive en ce sens qu'elle est liée aux situations dont elle permet la maîtrise et qu'elle va évoluer en fonction des contextes et des situations auxquelles l'individu aura affaire. La compétence est complexe puisqu'elle

résulte de l'organisation dynamique de ses composantes. Ainsi, les émotions comme les relations jouent dans l'action, au même titre que les « compétences » cognitives. Il ne peut donc s'agir de les décomposer, de les découper en multiples opérations intellectuelles mais, au contraire, d'admettre – comme le démontrent d'ailleurs les neurosciences – que tout phénomène mental est le résultat d'unités neuronales connectées en réseau en fonction des nécessités des situations et des contextes (Crahay et Marcoux, 2011).

Par ailleurs, le fait que la compétence soit intimement liée à l'action et à la singularité de l'activité dans la situation, nous pose aussi la question, entre autre, de sa transférabilité (Coulet, 2019, 2016) et donc de sa certification.

### 2.3.3. *Les apprentissages comme processus plus que comme résultats*

Un 3<sup>ème</sup> point de vigilance, selon nous, est l'approche innéiste, qui plus est normée, de certaines pratiques en lien avec les compétences non académiques/sociales. Duc, Perrenoud et Lamamra (2018) montrent qu'en Suisse, pour des formateurs en entreprise, l'introduction des compétences psychosociales dans le champ de la relation formation-emploi, se traduit à la fois comme de nouveaux objets de formation pour une certaine socialisation mais aussi comme critères de sélection des apprentis. En effet, la procédure de recrutement des apprentis mêle test de connaissances scolaires, entretien et stage de sélection durant lesquels les apprentis sont appréciés sur leurs compétences psychosociales. Cette manière de considérer les choses fait des apprentissages un produit et non un processus. Dès lors, les compétences non académiques/sociales deviennent non des comportements, attitudes à travailler mais des prérequis, des acquis d'une socialisation antérieure, des qualités naturalisées. Cette approche employabilité *versus* apprentissage comporte le risque de renforcer les inégalités sociales et les discriminations, une partie des *soft-skills* étant développées au cours de la socialisation primaire et relevant essentiellement du capital culturel et social des individus (Bailly & Lené, 2015 ; Kergoat, 2007). La prépondérance accordée aux attributs de l'individu aboutirait ainsi à une forme de naturalisation (Dubar, 1996). Reprenant notre cadre théorique qui pose une approche processuelle des compétences et qui conçoit la formation dans un cadre constructiviste, nous ne pouvons qu'acter le danger d'une normativité qui penserait les apprentissages uniquement comme produits.

## **Conclusion**

Ce long cheminement que nous avons tenté de retracer nous permet de mieux penser les intérêts et les limites des « compétences » non académiques/sociales ainsi que les perspectives qui pourraient se dessiner.

Si nous gageons de l'intérêt des « compétences » non académiques/sociales en formation pour une remise en perspective de la logique éducative, l'ouverture de l'école aux *éducations à*, si nous ne nions pas leur intérêt dans une logique de relation formation-emploi ou leur présence dans toute activité sociale et professionnelle, en revanche, leur inscription – formelle, et exhaustive – dans les référentiels de compétences, nous pose souci.

Nous sommes d'accord avec l'idée qu'il y a quelque chose de fondamental autour des affects, des émotions, du sensible, des représentations, de l'éthique et des valeurs. Mais nous ne savons

pas nommer cette part – qui pour nous n’est pas une « compétence » en tant que telle – et nous ne souhaitons pas l’isoler car elle fait partie d’un tout.

Plus que d’introduire des listes de ces compétences, l’enjeu est, nous semble-t-il, de rendre explicite la part de ces ressources dans le développement des capacités aux formateurs, aux apprenants et à la société au travers des référentiels de certification afin qu’elles ne soient pas « le privilège des héritiers » (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Duru-Bellat, 2015). Il s’agit donc pour nous 1) de rendre visible cette part dans le cadre de la certification et, 2) d’accompagner les formateurs afin qu’ils les prennent en charge et les mettent en travail dans les situations d’apprentissage qu’ils proposent aux apprenants.

Ces « compétences » pourraient alors devenir un objet social bien différent de ce que les définitions proposées nous invitent à voir (Starck, 2019) et, plutôt qu’égayer le cimetière, nous pourrions tenter de réveiller les morts (Astolfi, 1992) en accentuant la traduction des référentiels de manière à mettre en évidence les conceptions développementales et humanistes qui les sous-tendent. Nous pourrions peut-être alors éviter un brouillage de plus dans l’écriture des référentiels qui ne sont pas de simples objets techniques mais aussi des objets politiques et sociaux (Maillard, 2019), ce qui rend leur écriture intenable et leur mise en œuvre difficile.

## Bibliographie

- Ardoino, J., Berger, G., (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Matrice- Andsha.
- Astolfi, J-P., (1992), *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. ESF Editeur.
- Bailly, F., Lené, A., (2015), Retour sur le concept de compétences non académiques (69-78), *Formation-emploi*, n°130.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1964), *Les Héritiers*. Éditions de Minuit.
- Breton, H., (2015), L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'école de la deuxième chance (1-11), *Education permanente*, Hors-série n°7.
- Coulet, J-C., (2016), Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Education et socialisation*, n°41.
- Coulet, J-C., (2019), Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe, (34-49), *Recherches en éducation*, n°37, juin 2019.
- Crahay, M., (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation (97-110), *revue française de pédagogie*, 154, janvier–mars 2006.
- Crahay, M., Marcoux, G., (2011), Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs, in Bourgeois, E., Chapelle, G., (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Presses universitaires de France.
- Dewey, J., (1916/2011), *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dubar, C., (1996), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.

- Duc, B., Perrenoud, D., Lamamra, N., (2018), Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection, *Education et socialisation*, n°47.
- Duru-Bellat, M., (2015), Les compétences non académiques en question, *Formation emploi*. <https://journals.openedition.org/formationemploi/4393>
- Fabre, M., (1994/2006), *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M., (1995), *Bachelard éducateur*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M., (2017a), Penser la formation avec John Dewey, *Carnets de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/76>
- Fabre, M., (2017b), Dewey et le triangle de la formation, *Questions Vives*, 27 | 2017. <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069>
- Fabre, M., Weil-Barraï, A., Xypas, C., (Coord.), (2014), *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Education.
- Gauchet, M., (2011), *Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser*. [https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competeence-l-education-doit-apprendre-a-penser\\_1566841\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competeence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html)
- Gaussel, M., (2018), *A l'école des compétences sociales*, Dossier de veille de l'Ife, n°120. ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Gilly, E., Veuillerot, E., (2015), Evaluer les compétences : un passage nécessaire pour modifier les pratiques en formation, 27eme colloque de l'ADMEE Europe, Liège.
- Hameline, D., (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- Johsua, S., (2002), Les « obstacles épistémologiques » et le cadre vygotkien , in Brossard, M., Fijalkow, J., (2002), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes* (2<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jonnaert, P., (2014), Evaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In Dierendonck, C., Loarer, E., Rey, B., (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck.
- Kergoat, P., (2007), Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises (13-28), *Formation-emploi*, n°99.
- Maillard, F., (2019), Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels (57-69), in Jorro, A., Droyer, N., *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck.
- Mayen, P., (2004), le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle, in Marcel, J.-F., & Rayou P., *Recherches contextualisées en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Mayen, P., (2012), Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle, *Phronesis*, vol.1, n°1, 59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mayen, P., Lainé, A., (2014), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. Édition Raison et Passions.
- Mayen, P., Thievenaz, J., (2017), Variations sur les commencements et sur l'idée d'une éducation permanente : Rencontre avec François Jullien, *Education Permanente* N°210 janvier 2017, P 39-52
- Mottier-Lopez, L., (2015), Evaluation formative et certificative, Enjeu pour l'enseignement. De Boeck.



- Pastré, P., (2011), Situations d'apprentissage et conceptualisation, in Lenoir, Y., Tupin, F., (coord.), (2011), Revisiter la notion de situation : approches plurielles, *Recherches en Éducation*, n°12.
- Perrenoud, P., (2011), *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.
- Piaget, J., (1966/2012), *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France.
- Roegiers, X., (1999), Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum-pédagogie, (24-31), *Forum-pédagogies*, mars 1999.
- Starck, S., (2019), Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ? (8-21). *Recherches en éducation*, n°37, juin 2019.
- Vergnaud, G., (1981), Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 2(2), 215–232. <https://revue-rdm.com/1981/quelques-orientations-theoriques-et-methodologiques-des-recherches-francaises-en-didactique-des-mathematiques/>
- Vergnaud, G., (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation, in Barbier, J-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G., (2001), Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences (43-51), in Figari, G., Achouche, M., (Eds) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. De Boeck Université.
- Vermersh, P., (1991), *L'entretien d'explicitation*, Les cahiers de Beaumont N°52bis-53, (63-70).
- Vial, M., (2006), *Les relations entre formation et évaluation : Perspectives de recherches* (81-98), Mesures et évaluation en éducation, Vol 29 n°1.
- Vial, M., (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Wittorsky, R., (1998), De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, La compétence au travail, pp.57-69.