

## **LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET LA QUESTION DE L'ENGAGEMENT DANS L'AGIR PROFESSIONNEL**

### **1. Formation et développement des compétences professionnelles : quelles approches ?**

La question du développement des compétences professionnelles occupe aujourd'hui une place centrale dans le champ de la formation des adultes. Un tel engouement est lié en partie à l'évolution actuelle des modèles traditionnels de transmission et d'appropriation des connaissances. Face à la nécessité de s'adapter aux profondes mutations socio-économiques, les programmes de formation professionnelle sont désormais axés sur le « développement des compétences » afin de « contribuer au développement culturel, économique et à la promotion sociale »<sup>2</sup>. Une revue des différentes recherches et études parcourus dans le domaine de la formation fait alors apparaître que la problématique du développement des compétences est généralement abordée selon deux approches :

La première envisage le développement des compétences professionnelles comme un processus et tente d'appréhender la « structure dynamique » (Malglaive, 1992) de formation et de transformation des compétences. Autrement dit, il s'agit de comprendre comment se développent et se produisent les compétences au sein d'une combinaison complexe constituée de l'environnement et du système relationnel dans lesquelles sont placés les acteurs. Comment s'organisent les compétences produites dans le travail ? Quels sont les mécanismes et les ressorts de leur évolution ? Pour apporter un éclairage à ces questions, la plupart des études s'appuient sur l'analyse de l'activité du sujet. Comme le souligne (Clot, 1995), seule « une analyse de l'activité tant en situation de production que de formation permet de rendre compte du développement des compétences [...] Car en tout état de cause, c'est aussi dans les rapports du sujet à sa propre activité, [...] que se forment et se transforment les compétences ».

Dans une seconde perspective, les auteurs ne se demandent plus comment se produisent et se forment les compétences professionnelles dans et pour l'action efficace mais s'interrogent plutôt sur les conditions qui garantissent leur développement. Quelles situations favorisent la production des compétences individuelles ou collectives ? Quels sont les facteurs et les conditions qui influencent positivement ou négativement sur cette évolution ? Comment créer un milieu et un environnement favorable à l'émergence des actions compétentes ? Bref, comment concevoir des dispositifs de formation permettant l'acquisition, le maintien et le développement des compétences professionnelles ? Aussi, il s'agit à travers de tels questionnements, plutôt récents, de réinterroger l'ingénierie et la construction de dispositifs de formation adaptés aux approches compétences. A cet égard, l'analyse de l'activité occupe également une place centrale, mais cette fois-ci en tant qu'outil. Utilisée dans une perspective instrumentale, elle « intervient comme un des moyens pour l'analyste dans l'étude des

---

<sup>1</sup> ATER en Sciences de l'Éducation. Université Louis Pasteur, Strasbourg I – LISEC. 7 rue de l'Université - 67000 Strasbourg. Najoua.Mohib@lse-ulp.u-strasbg.fr.

<sup>2</sup> Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social publiée au JO du 5 mai 2004.

compétences, de leur développement, et dans la conception et l'analyse des situations de formation en vue de leur transformation » (Samurçay & Pastré, 1998). Si la problématique du développement des compétences professionnelles est principalement abordée sous deux angles que l'on peut reprendre sous la forme de cette double interrogation « comment se forment les compétences et comment former aux compétences ? », notons que ces approches ne sont pas forcément indépendantes. On retrouve ce lien, par exemple, dans la didactique professionnelle lorsqu'elle propose d'analyser les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des compétences professionnelles en vue de les améliorer à travers la construction de situations didactiques adéquates.

Ce faisant, l'ensemble des études qui cherchent, jusqu'à présent, à saisir comment se développent les compétences professionnelles aborde la question du point de vue de l'effectuation de l'action. Dit autrement, la compréhension des phénomènes de formation des compétences passe par une analyse des stratégies mobilisées « dans et pour » l'action à partir de laquelle s'opèrent ces activités productives. Cela permet d'appréhender l'organisation des structures mentales qui sous-tendent l'agir efficace et de décrire les dynamiques constitutives des « constructions représentationnelles et/ou discursives » (Barbier & Galatanu, 2004) à l'œuvre dans l'action située. Il apparaît que les recherches dans ce domaine mettent l'accent sur l'importance des aspects cognitifs du développement des compétences professionnelles : il faut « savoir faire » et « savoir comment faire » pour agir efficacement. Mais, dans la mesure où la compétence suppose nécessairement l'engagement d'un acteur dans une action orientée vers l'efficacité et la légitimité, il importe d'en savoir plus sur les processus qui soutiennent cet engagement. Certes, différents travaux, entrepris essentiellement dans le champ de la psychologie sociale (Lawler, 1971 ; Nuttin, 1985 ; Kanfer, 1990) in (Carré, 2005); (Aumont & Mesnier, 1992) montrent comment la motivation constitue un facteur essentiel pour expliquer ce qui pousse l'individu à agir. La décision ou l'intention d'agir serait liée à une articulation des cognitions et des affects que l'individu éprouve par rapport à l'action qu'il doit réaliser. Cependant, cet éclairage est insuffisant car l'analyse reste uniquement centrée sur la dimension du « vouloir agir ». Or, dire que la compétence implique l'existence de mécanismes qui permettent à l'individu d'oser agir, ne doit pas nous faire ignorer l'importance du contexte dans lequel se déroulent ces prises de risques et de décisions. A cet égard, pour développer des compétences professionnelles, il faut également « pouvoir agir », c'est-à-dire être capable d'engager et/ou s'engager dans l'action incertaine. Plutôt que de nous centrer alors sur les facteurs cognitifs et motivationnels qui interviennent dans la construction individuelle des compétences professionnelles, l'exploration de ce qui permet à l'individu de se lancer dans l'action orientée vers « l'efficacité » et la « légitimité » nous paraît ainsi constituer une piste particulièrement intéressante pour comprendre comment se construisent ces compétences. Nous en arrivons donc à notre questionnement : Qu'est ce qui conduit le sujet à oser engager et/ou s'engager dans l'action ? Qu'est-ce qui permet au sujet de s'autoriser à agir, donc aussi d'accepter les risques inhérents à l'action ? Qu'est ce qui soutient son passage dans l'agir professionnel ? Et aussi, comment ces questions sont-elles abordées, pensées, prises en charge par les dispositifs pédagogiques des organisations chargées de former de futurs professionnels ? Toutefois, dans le cadre limité de cette communication, seul le thème des déterminants de l'engagement dans l'agir professionnel sera abordé ici.

## **2. Méthodologie**

Nous interrogeant sur la dimension du « pouvoir d'agir » dans le développement des compétences professionnelles, autrement dit, sur ce qui permet à l'individu de s'autoriser à

s'engager dans l'action incertaine, il nous a semblé pertinent de saisir plus particulièrement la représentation que l'individu se fait de son passage à l'action (notamment de son premier passage à l'action, en phase d'apprentissage). De ce fait, nous avons cherché à vérifier notre hypothèse auprès « d'anciens apprenants », confrontés à la mise en œuvre de leurs connaissances dans l'action effective liée à l'exercice de leur activité professionnelle. Au total, nous avons mené 8 entretiens semi-directifs avec de jeunes « formés », exerçant une activité professionnelle au moment de nos interviews<sup>3</sup>. Nous avons choisi de nous entretenir avec de jeunes professionnels plutôt qu'avec des personnes en cours de formation car il nous semblait important d'analyser l'expérience d'individus qui soient engagés en toute autonomie dans l'agir professionnel et pouvant de ce fait apporter un regard distancié et suffisamment critique en regard de leur formation initiale. Aussi, pour donner plus de consistance à notre étude, il nous a paru primordial, au fur et à mesure de ce travail, de sélectionner des individus très différents aussi bien par le sexe, le niveau d'expérience, que le domaine d'activité professionnelle (enseignement, mécanique, informatique, charpenterie, plâtrerie).

Tous les entretiens ont été conduits à partir d'un canevas conçu en partant de notre hypothèse de départ et retravaillé à la suite d'entretiens exploratoires menés auprès de quatre anciens stagiaires issus des différentes formations professionnelles retenues. Les questions posées aux jeunes professionnels s'articulent toutes autour des thèmes suivants : la question de l'engagement dans l'action, la préparation à la pratique professionnelle, le rôle de la formation et le rapport aux autres dans le développement des compétences professionnelles.

Sans prétendre à une représentativité particulière, trois terrains d'investigation ont été privilégiés dans le but de faire jouer la diversité des pratiques de formation qui existent. Le premier se rapporte à la formation d'étudiants inscrits dans la dernière année de leur cursus (5<sup>ème</sup> année d'enseignement supérieur) et préparant leur diplôme d'ingénieur. Le deuxième porte sur la formation de professeurs stagiaires des lycées, lycées professionnels et collèges (plc2/plp2) en seconde année d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Enfin, le troisième terrain concerne la formation des « jeunes » dispensée dans la Maison des Compagnons du Devoir. A l'exception de cette dernière formation très particulière, nous avons, à chaque fois, interrogé des personnes issues de deux dispositifs différents. Alors que notre choix des écoles d'ingénieurs a été effectué en fonction du classement 2004 des meilleures écoles d'ingénieurs après le bac, nous avons retenu deux IUFM au sein desquels une réflexion a été menée sur le problème de la professionnalisation des enseignants.

### **3. Résultats**

Afin de comprendre les différentes logiques dans ce que fait et dit le sujet à propos de son engagement dans l'agir, nous avons fait le choix de procéder à une analyse qualitative qui repose sur l'activité discursive des acteurs. Les résultats font ressortir quatre facteurs opérant directement sur la décision d'agir : la confiance ou la mise en confiance en soi, le besoin de se référer à l'autre, la nécessité de recourir à son expérience et à ses acquis et enfin, l'imprégnation du modèle de formation.

#### **3.1 Confiance et mise en confiance en soi**

---

<sup>3</sup> Plus précisément, nous avons interrogé : une enseignante d'histoire-géographie, un enseignant EPS, deux ingénieurs en informatique, deux stagiaires mécaniciens, un charpentier et un plâtrier.

Le thème de la confiance revient chez tous les professionnels que nous avons interrogés. Selon A. Bandura, qui aime reprendre une phrase de Pasteur « la chance sourit aux esprits bien préparés », la « confiance en soi » constitue le fondement de toute réussite et de toute réalisation humaine. Considérée comme le résultat de la confiance que l'on se fait à soi-même, par rapport à son corps, à son langage corporel, à ses impulsions, à ses émotions, la « confiance en soi » peut être définie comme un sentiment d'assurance, de confiance à propos de soi et quant à sa capacité à faire face aux différentes circonstances de la vie. C'est ainsi que A. Bandura explique à travers sa théorie de l'auto-efficacité<sup>4</sup>, que la confiance que la personne place dans ses capacités, à produire des effets désirés, influence ses aspirations, ses choix ou encore sa résilience face à l'adversité. Ainsi, pour aller vite, il apparaît, ici, d'un côté que ce serait une sorte d'instance interne qui accorderait suffisamment de confiance à l'individu pour qu'il se lance dans l'action orientée vers l'efficacité et la légitimité. D'un autre côté, pour oser entreprendre une action professionnelle, il convient de se sentir « mis en confiance ». Ce serait alors le regard de l'autre qui permettrait au sujet de se légitimer. Avant de revenir sur le rôle de ces « autres » à propos desquels les professionnels se sont beaucoup exprimés, il convient d'abord d'explicitier l'importance primordiale que ces derniers accordent à leurs expériences antérieures.

### **3.2 La nécessité de recourir à son expérience et ses acquis**

L'expérience professionnelle constitue, pour les « anciens », à l'exception des deux ingénieurs et du Plâtrier, un autre élément essentiel du passage à l'action. Selon eux, le recours à leurs acquis antérieurs leur permettrait de se sentir prêts à se lancer dans des situations difficiles. Sur ce point, de nombreux travaux se sont déjà penchés sur le rôle de l'expérience dans le développement cognitif des individus. Il est généralement admis que la répétition d'expérience de même nature génère des savoirs faire stabilisés. En se confrontant à des problèmes jugés analogues, le travailleur acquiert effectivement certains automatismes qui lui permettent d'adopter des solutions efficaces et d'anticiper par rapport à son action (Bonvalot, 1989). En d'autres termes, si « ce n'est qu'au prix [d'une] distanciation critique que [cette expérience] pourra prétendre être [...] émancipatoire »<sup>5</sup>, nous pouvons penser, aux dires des professionnels interrogés, que la compréhension de « ses vécus » fournit au sujet la capacité pour agir sur son contexte. Dès lors, on peut faire l'hypothèse qu'en réfléchissant sur nos expériences antérieures, nous ne sommes pas seulement amenés à modifier nos pratiques en vue d'acquérir de nouveaux « savoirs faire » et « comment faire », mais également à développer notre « pouvoir d'agir ». Cependant, il ne s'agit pas là de l'élément le plus déterminant. Plus prosaïquement, les résultats de nos analyses montrent que c'est surtout le besoin de se référer à l'Autre qui constitue la source principale de cet élan vers l'action incertaine.

### **3.3 Le besoin de se référer à l'Autre**

Qu'ils exercent des activités techniques ou humaines, tous les professionnels rencontrés ont énoncé, de façon unanime, la nécessité de recourir à d'autres personnes avant de pouvoir se lancer. Il est vrai que ce résultat n'est pas surprenant en soit. De nombreux travaux conduits dans le cadre de l'approche sociocognitive<sup>6</sup> montrent que ce sont les interactions sociales qui

---

<sup>4</sup> Bandura A. (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Ouvertures psychologiques, De Boeck Université, Paris.

<sup>5</sup> Habermas, in J.-G. Nadeau, "Un modèle praxéologique de formation expérientielle", *Education permanente* (100/101), p. 98.

<sup>6</sup> Cf. par exemple, (Vygotsky, 1985), (Wallon, 1945), (Bruner, 1983) ou encore plus récemment, (Astier, 2002).

amènent l'individu à réguler ses propres activités de raisonnement et d'action sur le monde. Ce courant postule ainsi que ce sont les caractéristiques inscrites dans les représentations sociales qui vont contraindre les pratiques développées par les acteurs, particulièrement, quand ces derniers sont confrontés à des situations complexes ou ambiguës ou lorsque les situations sont chargées au plan affectif. Toutefois, plus qu'une simple élaboration et réélaboration progressive des représentations sociales, la confrontation à d'autres personnes, tantôt partenaires, tantôt initiatrices, permet surtout à l'individu d'activer ce « formidable dynamisme intérieur » (Aumont & Mesnier, 1992) qui lui donne toutes les audaces pour s'engager dans l'action incertaine. Par conséquent, nous avons identifié ici trois catégories d'acteurs différents. Les professionnels interrogés, reconnaissent que pour prendre leurs décisions, ils se réfèrent aussi bien à leurs collègues de travail, aux membres de leur « groupe » de formation, qu'à une personne qui représente une figure d'autorité pour eux.

Mais il faut avouer que, paradoxalement, les professionnels qui reconnaissent tous le besoin de se référer à un Autre, à un moment donné, ont souvent du mal à dévoiler leur incapacité à réagir aux événements. Si on peut sans doute lire dans cette attitude quelque chose de l'illusion de la toute puissance du Moi narcissique, il ne faut pas oublier que le professionnel est soumis de manière permanente à la pression du jugement social. Révéler les limites de son « pouvoir d'agir » là où il faut témoigner de toute son assurance face au risque, là où il faut sans cesse prouver son efficacité et sa capacité à dominer toute situation nouvelle paraît presque insensé. C'est d'ailleurs, peut-être, ce qui explique pourquoi les personnes que nous avons interrogées sont plus enclines à rechercher une forme d'autorisation auprès de leurs pairs ou, plus généralement, de ceux qu'ils considèrent comme des collègues, plutôt que de leur « chef » ou d'une figure qui fait autorité.

### **3.4 L'imprégnation du modèle de formation**

D'après Simon, un des premiers grands spécialistes nord-américains des systèmes experts, la caractéristique de tout vrai professionnel dans quelque domaine que ce soit consiste à « utiliser une multiplicité de modèles d'action et de stratégies qu'il a développés pendant ses années de formation » (Aumont & Mesnier, 1992). Aux dires des professionnels interrogés, nous pourrions même ajoutés « et qu'il a intégré ». Par conséquent, l'imprégnation du modèle de formation constitue l'un des aspects les plus inattendus de ce qui permet l'engagement dans l'agir professionnel. Il ressort chez les professionnels un véritable phénomène d'intériorisation voire de reproduction d'un certain nombre « d'attitudes » prônées par leur établissement d'origine et favorisant directement ou indirectement l'audace qui amène à tenter un coup. De l'ouverture d'esprit à la possibilité de se confronter avec d'autres en passant par le surpassement de soi, tous les « anciens » reconnaissent que leur formation leur a donné les « moyens », pour faire face à la réalité professionnelle. C'est visiblement à travers un ensemble de mises en situations d'actions, professionnelles ou non, que se développe cette capacité à relever les défis de l'incertitude. Certes, de tels propos mettent essentiellement en évidence l'importance de l'impact de la formation sur la dimension du « vouloir agir » mais en même temps, ils montrent que les professionnels se sentent préparés à la complexité du réel. Or, comment ne pas oser entreprendre une action quand on se considère prêts à affronter tous les risques et les dangers qu'elle comporte ? Et surtout, il semble que ces injonctions à interroger les situations, à douter au bon moment, à prendre du recul, bref à réagir face aux problèmes de l'agir professionnel, permettent de développer cette capacité à s'engager dans l'action incertaine, considérée habituellement comme une caractéristique ou plutôt une disposition personnelle.

## 4. Discussion

Ainsi, ce qui ressort en premier lieu de notre analyse des processus par lesquels l'individu développe son « pouvoir d'agir », c'est la complexité de l'objet étudié. Paradoxalement, les jeunes professionnels qui sont directement concernés par la question de l'engagement dans l'action ont éprouvé beaucoup de mal à nous répondre. À écouter ces « anciens apprenants », il semble que l'on peut facilement parler du sens que l'on donne à ce qu'on fait, de dire comment on s'y prend pour réussir mais révéler ce qui permet « d'oser faire ou refaire » laisse perplexe tous ceux que nous avons interrogés. Pour celui qui « fait » et qui « agit », il apparaît difficile d'expliquer comment il s'autorise à se lancer dans telle direction plutôt que dans une autre ou encore de décrire ce qui lui permet de dépasser ses craintes et ses hésitations liées au caractère imprévisible de l'action. Comme si reconnaître ses errances dans le monde de l'imprévisible constituait la preuve, peut-on risquer à dire, de son incompetence. Pourtant, nous ne sommes pas toujours capables de faire face aux événements qui surgissent à l'improviste au cours de l'exercice d'une activité professionnelle. Ainsi, notre exploration des déterminants de l'engagement dans l'agir orienté vers « l'efficacité et la légitimité », fait ressortir que ce mouvement individuel de propulsion dans l'action ne prend pas uniquement appui sur un « moi » suffisamment solide. Bien sûr que c'est en soi que prend forme cette capacité de « faire », acquise et construite tant par les expériences professionnelles accumulées que les « effets complexes de l'éducation » (Ardoine, 1990) mais cette image de l'homme d'action qui se gouvernerait seul doit être relativisée. Si (Vergnaud, 1995) ou (Rogalski et al., 1995), pour ne citer qu'eux, soulignent que l'être humain est constamment influencé par les décisions des autres, notre recherche montre plus spécifiquement que la transgression possible de l'action s'inscrit dans une quête de reconnaissance par les autres. Effectivement, nous avons observé qu'avant « d'y aller », les professionnels cherchent souvent à voir comment d'autres personnes ont fait. Les échanges et les confrontations avec l'Autre représentent alors des moments nécessaires que l'individu recherche pour se légitimer et se conforter dans sa façon d'agir. En même temps, l'intériorisation forte d'un modèle de formation constituerait également un élément déterminant dans le développement du pouvoir d'agir de l'individu. En somme, pour s'engager dans l'agir professionnel, il faut bien sûr se sentir « secure », pour reprendre l'expression de B. Cyrulnik<sup>7</sup>. Toutefois, ce qui permet au sujet de se lancer dans cette direction plutôt que dans une autre ne relève pas uniquement de l'aptitude individuelle et personnelle inscrite dans un projet de réalisation de soi. Le processus de légitimation par lequel l'individu s'autorise à faire ou à refaire s'inscrit toujours dans une quête de socialisation et de reconnaissance par les autres.

## 5. Conclusion

Au-delà des limites méthodologiques propres à toute recherche, des réserves sont à marquer dans les conclusions à en tirer étant donné qu'il s'agit ici de l'expérience comme objet de discours. Sans doute serait-il judicieux d'observer ce qui est effectivement mis en œuvre par les jeunes professionnels *in situ* pour faire face aux difficultés de la pratique. Notons que ces résultats s'inscrivent dans un travail plus global au cours duquel nous avons procédé à un rapprochement entre les discours des anciens « apprenants », des directeurs pédagogiques, chargés de l'organisation pédagogique de la formation et des tuteurs, considérés traditionnellement comme les interlocuteurs privilégiés dans la formation à l'agir professionnel. À cet égard, les analyses que nous avons faites des entretiens menés auprès de ces deux catégories d'acteurs mettent également en évidence l'importance de l'interaction

---

<sup>7</sup> B. Cyrulnik (2004), *Empreintes et styles affectifs*, 7<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon, 14-17 avril 2004.

humaine au cœur de la construction des compétences professionnelles. Cependant, devant la difficulté rencontrée, de manière générale, chez la plupart de nos interlocuteurs pour répondre à la question de l'engagement dans l'agir professionnel, il nous semble particulièrement heuristique de poursuivre la recherche dans d'autres champs de la formation professionnelle comme celui de la médecine, ou des infirmiers, où, de surcroît, la décision d'agir et le rapport à la difficulté comme celle de la mort, par exemple, constituent un défi permanent.

## Bibliographie

- Ardoino J. (1990). *Propos actuels sur l'éducation : contribution à l'éducation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Astier P. (2002). Apprendre des autres. *Education permanente*, 2(151), 138.
- Aumont M. et Mesnier P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier J.-M. et Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- Bonvalot G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Education permanente* (100/101), 152.
- Carré P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Clot Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Education Permanente*, 123, (2), 115-123.
- Malglaive G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (3), 272.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université, (2<sup>e</sup> éd).
- Quéré L. (2000). *Singularité et intelligibilité de l'action* in Barbier J.-M. (dir) (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 147-170.
- Samurçay R. et Pastré P. (1998). *L'ergonomie et la didactique - L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle*. Actes du colloque "Recherche et ergonomie", 119-127.
- Schön D.-A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Vergnaud G. (1999). *Le développement cognitif de l'adulte* in Carré P. et Caspar P. (dir) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 189-202.
- Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage, Terrains*. Paris : Éditions sociales.
- Wallon H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.