

## La légitimité au cœur de l'action et de la compétence

### Introduction

Les recherches centrées sur l'analyse du travail ou encore sur les pratiques professionnelles, s'inscrivent aujourd'hui dans un nouveau paradigme qui envisage la compréhension, non plus du fonctionnement, mais des processus de transformation des activités humaines et situées. Dans cette optique, la plupart des travaux menés dans le champ de l'éducation et de la formation révèlent que l'activité professionnelle peut être génératrice de savoirs (procéduraux, comportementaux, pragmatiques...), mais aussi permettre l'acquisition et le développement de compétences (relationnelles, sociales, organisationnelles,...) et contribuer à la construction identitaire. En réalité, ce changement paradigmatique s'inscrit dans une conjoncture socio-économique au sein de laquelle le développement des compétences de l'individu est devenu un enjeu majeur pour répondre aux logiques de flexibilité et de gestion sur lesquelles reposent les nouveaux modèles de production et d'organisation du travail.

De ce fait, les recherches actuelles tentent d'adopter une posture d'intelligibilité par opposition à une position prescriptive. Autrement dit, il s'agit avant tout de repérer des actions potentielles de développement et de formation dans l'activité du sujet agissant plutôt que d'ordonner des pratiques pédagogiques à visée formative. A cet égard, la didactique professionnelle et la clinique de l'activité apportent un éclairage intéressant. Premièrement, la didactique professionnelle s'interroge sur le développement cognitif de l'adulte et montre comment l'individu ou l'apprenant construit ses compétences à partir de son activité<sup>3</sup>. Deuxièmement, la clinique de l'activité repose sur l'analyse de l'architecture de l'activité professionnelle, c'est à dire *l'organisation de la transformation de l'activité* et a comme horizon le développement du pouvoir d'agir du sujet.

C'est dans ce cadre que notre recherche porte sur la transmission du pouvoir d'agir dans la construction des compétences de l'apprenant. Nous pensons en effet - et c'est notre hypothèse principale - que pour agir l'individu doit se sentir autorisé par une figure qui fait autorité pour lui. En d'autres termes, l'engagement du sujet dans l'action peut aussi s'éclairer par la question de la légitimation de l'agir. C'est précisément ce dernier point que nous aborderons dans notre communication. Après avoir situé les notions d'action et de compétence et mis en exergue l'indissociabilité de leur lien, nous montrerons sous quelle forme la légitimité se trouve au cœur de l'action orientée vers l'efficacité.

### 1. De l'action à la compétence

#### 1.1 L'action

---

<sup>1</sup> Doctorante en Sciences de l'Éducation, L.S.E.C, Université Louis Pasteur, Strasbourg I.

<sup>2</sup> Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, L.I.C.I.A, Institut National des Sciences Appliquées de Strasbourg.

<sup>3</sup> Pour (Barbier, 2000), l'activité se réfère à l'« ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet individuel ou collectif dans un champ donné. Etymologiquement, elle désigne le potentiel que présente un être vivant de transformation de lui-même et de son environnement ».

L'analyse de l'action occupe une place centrale dans les champs de la recherche en sciences humaines. Aussi bien la philosophie analytique, les sciences du langage, l'économie, les sciences de l'éducation, la psychologie ou encore la sociologie tentent d'appréhender les multiples réalités de l'action (signification, réflexivité, intentionnalité...) et soulèvent ainsi plusieurs problématiques distinctes. Les travaux sur l'action s'interrogent, par exemple, aussi bien sur les conditions de validité de sa description (Dodier, Dubet, Barthélémy in (Pharo and Quéré, 1990), sur ses rapports avec le langage (Quéré) in (Ladrière, et al., 1993), (Petit, Quéré) in (Pharo and Quéré, 1990), la formation et le travail (Wittorski, 2001), (Olry, 2000), (Astier, 2001), que sur les tentatives de modélisation (Thévenot, 2000, Saint-Arnaud, 1992) et d'analyse de sa propre organisation (Barbier, 2000), (Bruner, 1993), (Vygotski, 1985) (Leontiev, 1984).

Toutefois, au-delà de la diversité des questions soulevées et des approches théoriques qui les caractérisent, ces différentes entrées par l'action présentent des conceptions communes que nous proposons de résumer, sans prétention d'exhaustivité, de la façon suivante :

- *Une conception holistique de l'action* qui apparaît souvent dans les travaux qui critiquent le modèle de l'action rationnelle (De Jonckheere, Joas) in (Baudouin and Friedrich, 2001) et qui proposent d'appréhender l'action dans sa globalité en tenant compte des rapports entre action et situation, action et environnement, action et perception, action et émotion (Thévenot, Leplat) in (Barbier, 2000), (Theureau, 1992).
- *Une conception de la cognition et de l'action située* qui se donne pour objet une connaissance de l'action à partir des interactions singulières et situées entre le sujet agissant et l'environnement sur lequel il agit dans un contexte donné (Astier, 2001), (Olry, 2000) ou encore à partir d'une analyse de l'activité en cours (Theureau) in (Barbier, 2000).
- *Une conception temporelle de l'action* qui énonce le lien inséparable de l'action et du devenir du sujet et se retrouve dans les approches qui contribuent à restituer à l'action son caractère historique et subjectif (Clot, 2001), (Baudouin, 2001).
- *Une conception centrée sur la spécificité du langage de l'action* qui reconnaît aux sujets une capacité à connaître et à interpréter les situations et les interactions dans une perspective d'objectivation du sens de l'action (Ladrière, Pharo and Quéré, 1993), (Thévenot, 2000, *op. cit.*), (Baudouin, Bronckart, Pharo, in (Baudouin and Friedrich, 2001).

Sans ignorer la spécificité de leur approche scientifique, les orientations actuelles s'organisent autour de l'idée principale que l'analyse de l'action repose sur l'élucidation de la complexité des paramètres qui reconnaissent le caractère de sa singularité (Maillebois) in (Barbier, 2000). A vrai dire, les discussions sur l'action, notamment dans le champ qui nous concerne, s'inscrivent dans un mouvement théorique plus général qui réinterroge les rapports entre la science et l'action (Lesne, 2001, Barbier, 1998).

A propos de cette tentative d'esquisse de convergences des théories de l'action, il convient d'ajouter que de nombreux auteurs soulignent la nécessité de ne pas confondre l'action avec l'activité. De manière générale, nous retiendrons que l'action représente l'« ensemble des phénomènes qui aux yeux d'un sujet, constituent une unité significative de ses activités » (Barbier, 2000). Elle est « dans l'activité ce qui lui donne un but immédiat. L'activité n'existe pas en dehors de l'action car cette dernière définit l'occupation consciente du sujet » (Clot, 2001b) in (Baudouin and Friedrich, 2001).

Avant de voir comment l'action et la compétence constituent une ressource l'une pour l'autre, nous proposons d'éclairer de manière succincte le flou notionnel qui entoure la compétence.

## 1.2 La compétence<sup>4</sup> ou la construction de sens

Définie dès 1596 comme « l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées »<sup>5</sup>, la compétence a connu une véritable évolution terminologique. Passant ainsi du concept juridique à un mot pluridisciplinaire et « du débat social » (Dubar, 1996), elle se réfère à une variété de discours de définition dont l'analyse révèle de réelles confusions théoriques et épistémologiques. Confusions qui s'expliquent en partie par le caractère dichotomique de la notion. En effet, la compétence est d'une part un outil utile pour accompagner les mutations opérées dans les systèmes traditionnels de production et pour répondre à des enjeux sociaux-économiques<sup>6</sup>. D'autre part, elle constitue un objet heuristique qui questionne les relations de l'homme au travail. Dès lors, il semble que la compétence s'apparente à un « construct » qui ne peut se référer à un langage précis parce que sa logique d'apparition et de développement renvoie à une réalité constamment modifiée.

Malgré la pluralité de ses acceptions, nous observons dans la littérature abondante sur la compétence que la construction de sa signification s'est élaborée principalement autour de trois termes **capacité, performance et savoir** qu'il convient de distinguer. La compétence entendue comme un « ensemble de singularités et de savoirs mobilisés par un individu pour agir dans une situation spécifique », renvoie à la **capacité d'agir, au sens de « pouvoir faire »**. Cependant la **capacité** est « une habilité transversale, une sorte de savoir faire décontextualisé, susceptible d'être mise en œuvre dans des situations très différentes » (Raynal and Rieunier, 1998), souvent acquise « ex. capacité de lire » mais pas toujours « ex. capacité de dormir » (Fourez, et al., 1997). Ensuite, c'est parce que la compétence se révèle dans le résultat d'un accomplissement qu'elle se réfère à la **performance**. Elle désigne alors une action potentielle tandis que la performance est de l'ordre de la réalisation effective. Enfin, si la compétence est fondée sur la mobilisation de **savoirs** (théoriques, d'actions, déclaratifs, procéduraux...), elle ne se juge pas selon les critères du vrai ou du faux, contrairement aux connaissances qui accompagnent sa production, mais en fonction de son efficacité.

Si la notion de compétence s'est construite entre pensée et action, entre consensus et désaccord, praticiens et chercheurs semblent d'accord pour inscrire la compétence dans une approche globale et dynamique.

## 1.3 Au fond de la compétence : l'action

A travers ce titre évocateur<sup>7</sup>, nous voulons insister sur l'idée que la compétence est indissociable de l'action. Elle se manifeste dans l'action (reconnaissance d'un savoir faire en acte), s'investit pour l'action (mobilisation et ajustement des compétences pour agir dans une situation donnée) et fait corps avec l'action (routines, compétences incorporés). Sur le plan théorique, (Pastré, 1995) montre comment l'acquisition et le développement des compétences sont générés par la réflexivité engagée dans l'action à partir d'un passage progressif d'une

---

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas d'aborder la compétence d'un point de vue pluridisciplinaire. Quelques auteurs proposent des synthèses très intéressantes à ce sujet. Cf. (Aubret, et al., 1993), (Aubret, et al., 2002), (Gillet, 1998), et (Toupin, 1998).

<sup>5</sup> Rey A. and Robert P. (2001), *Le grand Robert de la langue française* (2e. éd.), Paris: Dictionnaires le Robert.

<sup>6</sup> Sur ce point, nous pouvons nous référer aux travaux de (Dubar, 1996), (Dugué, 1999), (Stroobants, 1993).

<sup>7</sup> Cf. (Vergnaud, 1998), *Au fond de l'action, la conceptualisation* in (Barbier, 1998).

coordination agie à une coordination conceptuelle. A ce sujet, (Vergnaud, 1998) propose d'utiliser le concept de schème pour analyser le lien entre les compétences et la conceptualisation reliant savoirs et savoirs faire. Ainsi, pour être compétent, il faut « savoir faire » au sens de « savoir agir » et « savoir comment agir ». Sur ce point, nous dirons que la compétence relie la mise en œuvre des connaissances à connaissance de cette mise en œuvre.

Toutefois, on ne peut pas se contenter de considérer la compétence comme l'accomplissement d'une action, il faut aussi analyser les caractéristiques de cet « agir ». A ce titre, tous les auteurs s'accordent pour penser la compétence du côté de l'action située et efficace. Les référentiels ou encore les dispositifs de construction de compétences ne sont pas autre chose que la marque de cette volonté de repérer ces savoirs situés et contextualisés en vue d'améliorer le professionnalisme des acteurs. Mais encore faut-il savoir comment reconnaître la compétence d'un individu ou d'un groupe ? Cette reconnaissance nous dit-on serait d'ordre sociale ou collective<sup>8</sup>. En effet, on ne se déclare pas soi-même compétent. Ainsi, la compétence est considérée communément comme un « savoir agir reconnu ». Cependant, la question de la reconnaissance des compétences ne s'envisage pas uniquement du point de vue du résultat de l'action ou de son efficacité. Nous pensons qu'elle pose aussi le problème fondamental de la légitimité de ses moyens mis en œuvre et du chemin suivi pour obtenir le résultat. Sous cet angle, être compétent, c'est agir de façon efficace et légitime dans une situation spécifique. Autrement dit, **la compétence ne désigne pas seulement un savoir faire efficace, mais aussi un savoir faire autorisé, elle confère un pouvoir d'intervention dans un champ d'action délimité.**

## 2. La légitimité ou la dimension occultée

Liée à la question du pouvoir ou encore de l'autorité légale, le sens de la notion de légitimité reste obscure, entaché d'une certaine imprécision, soupçonnée de consolider l'idéologie dominante. En effet, le Dictionnaire des Notions Philosophiques nous indique seulement qu'elle renvoie à la qualité de ce qui est « conforme non seulement aux lois mais aussi à la morale, à la raison ». A ce sujet, la définition donnée par le Grand Robert de la Langue Française n'est guère plus explicite : « Est légitime ce qui est juste, équitable et raisonnable ». Si le champ de la formation ne cherche pas à clarifier la signification accordée à ce terme, il en va autrement dans le domaine de la sociologie et de la philosophie. A ce titre, les apports théoriques de (Weber, 1959), (Boltanski and Thévenot, 1991), (Habermas, 1978), (Bourdieu, 1979) sont incontestables. Néanmoins, ces conceptions restent principalement attachées à la dimension politique de cette notion et sont par conséquent éloignées de nos préoccupations. De ce fait, plutôt que de nous référer à ces acceptions, nous avons choisi de nous en inspirer pour donner une définition de la légitimité applicable à notre champ d'étude. Ainsi, la légitimité peut être considérée comme « une action ou un usage reconnu et autorisé par un groupe, c'est-à-dire un acte qui répond à un certain nombre de règles établies (formelles ou tacites) et qui obtient le pouvoir de s'accomplir ». Avec une telle définition, le problème de la légalité soulevé par de nombreux auteurs<sup>9</sup> ne se pose plus puisqu'il s'inscrit alors dans les critères retenus par le groupe donné, c'est-à-dire dans une communauté de pratiques.

Dans cette perspective, nous pensons que la légitimité se situe au cœur de la compétence, c'est à dire de l'action orientée vers l'efficacité. Si la compétence est le résultat d'un savoir et d'un vouloir agir, elle trouve sa source dans l'autorisation d'agir selon des règles reconnues

---

<sup>8</sup> Pour M. Stroobants, op. cit., seule la communauté professionnelle est apte à reconnaître la compétence. Cf. aussi Wittorski R. (1998), De la fabrication des compétences, *Education permanente*, 2(135), 57-69.

<sup>9</sup> Cf. Auroux S. et Jacob A. (1990), *Dictionnaire des notions philosophiques, Tome 1*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 1459-1461.

donc d'exercer un pouvoir. Or, l'essence de ce pouvoir réside dans sa légitimité, c'est-à-dire dans sa conformité à des valeurs reconnues au nom de l'efficacité de l'agir (C. Maccio, 1988). C'est parce que l'action réussie de l'ingénieur respecte des règles générales établies par ses pairs, et souvent intériorisées par lui-même, qu'elle lui permet d'être reconnu comme étant compétent. L'action qui manifeste la compétence, n'est pas seulement efficace, elle est aussi reconnue comme légitime, conforme aux règles de l'art. A ce sujet, la notion de « genre professionnel » ou de « style de l'action » développée par Y. Clot est intéressante puisqu'elle montre comment le pouvoir d'agir du sujet est orientée par des normes collectives. Ces règles peuvent être formelles ou non, dans tous les cas, leur respect semble nécessaire pour conférer la légitimité à l'action et autoriser celui qui agit. En définitive, la notion de légitimité devrait nous permettre d'explorer la question de l'engagement dans l'agir. Dire que la compétence est liée à l'agir c'est dire qu'elle est liée à la prise de risque. Qu'est qui peut rassurer l'acteur et soutenir son engagement dans l'action, sinon une « autorisation » ou la conviction qu'il est soutenu par une référence qui fait autorité.

## Conclusion

A travers une étude empirique nous interrogerons des dispositifs de formation professionnelle réputés « former des professionnels compétents », comme la formation chez les compagnon du devoir, la formation des ingénieurs, des enseignants dans les IUFM, des médecins pour repérer comment ils abordent la question de la légitimation et de l'autorisation à agir. Nous faisons aussi l'hypothèse que l'occultation de cette composante dans un dispositifs de formation professionnelle hypothèque la construction de la compétence chez les apprenants ou les stagiaires. Que disent les professionnels à propos de leur engagement dans l'action ? Qu'est-ce qui soutient le passage ou la transformation de connaissances professionnelles en agir professionnel et inversement ? Dans l'exploration de ces questions nous nous serviront de l'idée de la légitimation comme hypothèse explicative et chercherons à en définir la pertinence, les contours et la robustesse.

Une première recherche menée sur la formation à la décision des managers (Laurence Durat : thèse en sciences de l'éducation, décembre 2003 : « La prise de décision dans la formation des dirigeants » nous conforte dans cette étude : le recherche de la légitimation et de la reconnaissance par les pairs joue un rôle central dans la représentation que se font les dirigeants de leur formation à la prise de décision et transforme cette dernière en opportunité d'apprentissage.

Une telle approche nous amène à replacer l'interaction humaine au cœur de la construction de la compétence et de redonner de l'importance à la motivation. Motivation guidée par la reconnaissance de l'autre qui soutient l'engagement dans l'agir professionnel.

## Références

- Astier P. (2001), *La communication de l'expérience professionnelle. Eléments d'analyse de l'activité du sujet.*, CNAM, Paris.
- Aubret J., et al. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en questions, Collection Gestion (Presses universitaires de France) (1ère éd.)*, Paris: Presses universitaires de France.
- Aubret J., et al. (2002), *Management des compétences : réalisations - concepts - analyses*, Paris: Dunod.
- Barbier J.-M. (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Pédagogie d'aujourd'hui (2ème éd.)*, Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier J.-M. (2000), *L'analyse de la singularité de l'action, Éducation et formation. Formation permanente, éducation des adultes (1ère éd.)*, Paris: Presses universitaires de France.

- Baudouin J.-M. and Friedrich J. (2001), *Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Boltanski L. and Thévenot L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur, NRF essais*, Paris: Gallimard.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit.
- Bruner J. S. (1993), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Psychologie d'aujourd'hui* (4e éd.), Paris: Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2001), Editorial. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Education Permanente "clinique de l'activité et pouvoir d'agir"*, 1(146), 7-15; 35-49.
- Dubar C. (1996), La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Dugué E. (1999), La logique de la compétence : le retour du passé, *Education Permanente*(140), 7-18.
- Fourez G., et al. (1997), *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement, Pédagogies en développement*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Gillet P. (1998), Pour une écologie du concept de compétence, *Education Permanente*, 2(135), 23-32.
- Habermas J. (1978), *Raison et légitimité: Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, Paris: Payot.
- Ladrière P., et al. (1993), *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*, Paris: CNRS Editions.
- Leontiev A. N. C. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou: Éditions du Progrès.
- Lesne M. (2001), *Science et action : quelles relations ? Essai d'analyse*. In Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des arts et métiers, *Action et identité : enjeux pour la recherche en formation*, Paris: INRP.
- Maccio C. (1988), *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision* (2<sup>ième</sup> éd.), Lyon: Chronique sociale.
- Olry P. (2000), *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*. CNAM, Paris.
- Pastré P. (dir.) (1995), Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle, *Education Permanente*, (123).
- Pharo P. et Quéré L. (1990), *Les formes de l'action*, Paris: Ecole des Hautes Etudes En Sciences Sociales.
- Raynal F. et Rieunier A. (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive, Collection Pédagogies* (2<sup>ième</sup> éd.), Paris: ESF.
- Saint-Arnaud Y. (1992), *Connaître par l'action, Collection Intervenir*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes, Sociologie du travail et des organisations*, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Toupin L. (1998), La compétence comme matière, énergie et sens, *Education permanente*, 2(135), pp. 33-44.
- Theureau J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique, Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne: Editions scientifiques européennes.
- Vygotski L. S. (1985), *Pensée et langage, Terrains*, Paris: Messidor / Éditions sociales.
- Wittorski R. (2001), *La professionnalisation en questions* in CRF et CNAM, *op. cit.*
- Weber M. (1959), *Le savant et le politique, Recherches en sciences humaines*, 12, Paris: Plon.

