

Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ?

What are the relationships between “daily” and scientific conceptions of soft skills?

Sylvain Starck



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/793>

DOI : 10.4000/ree.793

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sylvain Starck, « Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 37 | 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/793> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.793>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ?

Sylvain Starck¹

Résumé

Le recours important aux compétences transversales dans les champs de l'éducation, la formation et du travail contraste avec les positions critiques adoptées dans le champ scientifique vis-à-vis de cette notion. Dans l'idée de mettre en évidence les relations entre ces deux perspectives, nous proposons de suivre le travail de conceptualisation « quotidien » et « scientifique » en direction des compétences transversales. Pour ce faire, nous mobilisons les apports de la philosophie pragmatique de John Dewey. Nous considérons ainsi le travail de conceptualisation comme étant de l'ordre d'une enquête motivée par la rencontre d'une situation « troublée » et visant à la solutionner. L'analyse des conceptualisations réalisées, selon les perspectives « quotidienne » et « scientifique », dans le champ scolaire et dans le cadre de la relation formation-emploi met en évidence différentes logiques. Si dans le champ scolaire, des questionnements semblent se rencontrer, la situation paraît plus clivée dans le cadre de la relation formation-emploi.

1. Une situation problématique

Engager aujourd'hui une réflexion critique sur les compétences et plus spécifiquement sur celles dites transversales ressemble à une gageure à plus d'un titre. L'univers des discours produits sur le sujet apparaît comme foisonnant dans les champs de l'éducation, la formation et du travail. Production d'autant plus considérable que l'engouement pour cette notion n'est pas propre à l'espace français ou francophone. Or, comme le soulignent nombre de chercheurs, la notion de compétence semble résister à sa conceptualisation : certains pointent une notion qui fait figure de « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006), d'autres une « catégorie de la pratique » qui ne peut prétendre au statut de concept (Montchâtre, 2010). Les approches en didactique professionnelle semblent toutefois apporter des éclairages importants en ouvrant la « boîte noire » de la compétence (Coulet, 2011). La situation semble nettement plus problématique pour les compétences dites transversales qui posent des questions essentielles restées pour l'heure sans réponse : qu'est-ce qui assure le caractère de transférabilité d'une compétence et sa disponibilité dans d'autres contextes que celui dans lequel elle a été constituée (Rey, 1996 ; Enlart, 2011 ; Chartrand & Blaser, 2006) ? Comment une compétence, référée par nature à une situation peut-elle être opératoire en général (Berry & Garcia, 2016 ; Jonnaert, 2009 ; Joshua, 2002) ? N'est-ce pas dès lors une manière de dénaturer la compétence et de mobiliser un concept « faible » (De Ketele et al., 2001) ? Ces nombreuses perspectives critiques envers la nature des compétences transversales, allant jusqu'à interroger leur existence, contrastent avec un usage massif et socialement partagé de la notion dans différentes sphères de pratiques professionnelles (éducation, formation, politique, entreprise, services publics, etc.). Les auteurs d'une récente étude sur les compétences transférables et transversales (France Stratégie, 2017) relèvent ainsi, dès l'introduction, le caractère imprécis des catégories sur lesquelles et à partir desquelles ils travaillent. Le caractère pragmatique de leur production, qui tente de répondre « aux besoins opérationnels des acteurs de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle et permettant des débouchés concrets » (France Stratégie, 2017, p.3) justifie implicitement, selon eux, le fait de passer outre ces imprécisions.

¹ Maître de conférences, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Équipe ATIP, Université de Lorraine.

Une telle situation demande de poursuivre l'investigation scientifique de la notion pour à la fois, contribuer socialement aux débats actuels, clarifier le champ d'action des acteurs, mais aussi affiner la perspective critique sur cet objet et les pratiques associées. Les compétences transversales sont aujourd'hui massivement mobilisées en lien avec des questions sociales vives : comment organiser l'employabilité des individus et notamment les moins diplômés ? Comment assurer les mobilités professionnelles dans un horizon où les parcours linéaires font de plus en plus figure d'exception ? Comment mieux intégrer et valoriser l'ensemble des compétences construites par un individu ? Tenter de comprendre d'un point de vue scientifique ce qui assure la transversalité de certaines compétences permettrait dès lors de mieux structurer leurs usages dans les champs de l'éducation, la formation ou les milieux professionnels. Toutefois, l'approche scientifique de la notion a aussi pour ambition de mieux comprendre un champ de pratiques sociales qui fait de la compétence (transversale) un vecteur idéologique dont il est impératif de relever tout ce qu'il masque « d'amnésie ou d'aveuglement théorique et épistémologique » (Bronckart, 2015, p.114).

Dès lors, quelle stratégie adopter pour conduire une telle investigation ? Un dialogue entre champ scientifique et champ des pratiques sociales est-il possible, articulant potentiellement concepts scientifiques et quotidiens selon un processus d'enrichissement mutuel analysé par Lev Vygotsky (Vergnaud, 2000) ? Selon ce dernier, bien que les concepts quotidiens et scientifiques s'élaborent selon des modalités pratiques différentes, leur relation est dialectique et opère dans un jeu d'unité et de discordance (Rochex, 1997). Faut-il au contraire concevoir des points de vue et des logiques inconciliables ? Auquel cas, les compétences transversales seraient à considérer comme un objet imposé à l'agenda scientifique, sans consistance réelle. De par les confusions qu'elle opèrerait, cette notion constituerait alors un faux problème scientifique.

En l'état, il paraît difficile de prendre clairement position.

Il convient en effet de remarquer que les pratiques sociales mobilisant les compétences transversales tout comme les approches scientifiques de l'agir professionnel ou des apprentissages sont confrontées à une même interrogation : comment penser les liens qui se tissent entre savoirs, capacités, compétences et leurs contextes de construction, de mobilisation, de modification ou de validité. Si toute action est de manière indépassable singulière (Barbier & Galatanu, 2000), si toute compétence se trouve liée à un contexte (singulier par nature), il est toutefois indispensable de comprendre les dimensions qui font que les individus dans la diversité de leur agir et développement n'ont pas, à chaque fois, à tout reconstruire. Les compétences transversales se présentent dans les usages sociaux actuels comme une réponse pratique à une telle interrogation. Sous cet angle, nous considérons qu'elles constituent un champ d'investigation scientifique – et donc critique – pertinent.

Dans les analyses que Bernard Rey (2015) et Sandra Enlart (2011) conduisent sur les compétences (transversales), une première clé de lecture apparaît selon nous. Ils relèvent deux manières de voir, de conceptualiser, et nous dirons de problématiser : d'un côté se développe une rationalité gestionnaire qui institue un concept quotidien par généralisation et à distance des activités réelles, de l'autre se développe une perspective scientifique qui met en évidence, à partir d'une analyse des situations ou de l'activité, les faiblesses fondamentales d'un tel concept quotidien. Ces deux approches indiquent ainsi des systèmes de connaissances et d'action spécifiques desquels dépendent les opérations de conceptualisation (Jonnaert, 2009) ordinaire et scientifique des compétences transversales. Il s'agit alors de savoir si ces deux perspectives, procédant selon des choix très différents dans leur travail de conceptualisation, peuvent ou non se rencontrer. Précisons que le dialogue que nous souhaitons interroger ici s'apparente ainsi plus à la mise en évidence d'interpellations réciproques à partir de systèmes de connaissances et d'action spécifiques que de co-construction selon une communauté de langage.

Dans la réflexion qui suit, nous présentons tout d'abord le cadre conceptuel – la philosophie pragmatique développée par John Dewey – à partir duquel nous comprenons le travail de conceptualisation mis en œuvre par les deux perspectives identifiées ci-dessus. Puis nous exposons la démarche méthodologique retenue qui procède essentiellement d'une analyse bibliogra-

phique. Dans un troisième temps, en prenant appui sur le travail de conceptualisation engagé selon chaque perspective pour tenter de résoudre les situations « troublées » auxquelles chacune d'elle est confrontée, nous discutons la possibilité d'un dialogue ou plus précisément des relations qui peuvent se tisser entre ces deux perspectives. Pour finir, nous synthétisons les principaux résultats de cette étude.

2. La conceptualisation entendue comme une enquête

Notre réflexion prend appui sur la perspective tracée par Dewey dans le champ de la philosophie pragmatique américaine et, plus spécifiquement sur l'analyse qu'en a réalisée Joëlle Zask (2008). Nous concevons en effet le travail d'élaboration des concepts quotidiens et scientifiques comme relevant de pratiques certes différentes, mais qui ont toutes deux comme perspective de rendre les réalités et activités sociales intelligibles de leur point de vue et de les faire partager par un ensemble élargi d'acteurs. La possibilité d'un dialogue entre conception quotidienne et scientifique a selon nous pour pierre de touche le fait que les concepts proposés soient opérants et tenus pour vrais dans l'ensemble des champs potentiellement concernés. Comme l'indique Michel Fabre (2006, p.26-27), la construction du vrai chez Dewey, prise entre enquête sociale et enquête scientifique, tient à une double perspective : « Le vrai n'est pas seulement ce qui marche (même si Dewey utilise quelquefois cette expression en un sens polémique), mais ce qui marche en étant fondé en raison. [...] En ce sens, la valeur des idées se mesure bien à leur œuvre, au fait qu'elles résolvent ou non des problèmes, qu'elles réussissent à réorganiser l'expérience ». C'est selon cette perspective que nous analysons les manières de conceptualiser les compétences transversales. Comment, entre conceptualisation quotidienne et scientifique, l'élaboration des « compétences transversales » répond-elle à ces deux impératifs ? Suivre ce travail du concept demande dès lors d'interroger les problèmes auxquels ces deux points de vue ont affaire.

Encore faut-il comprendre comment un problème s'impose à chacune de ces perspectives. Pour Dewey, celui-ci prend naissance dans un jeu entre contexte et situation.

Précisons ce que nous entendons par ces deux termes. « Un contexte est un milieu dans lequel prend place telle ou telle conduite » (Zask, 2008, p.314). Pour Dewey, celui-ci est en capacité de déterminer des significations et des traits de cette conduite sans toutefois être affecté par elle. En reformulant, et en nuanciant quelque peu ce point de vue, nous dirions que le contexte constitue tout ce dont un individu engagé dans une action hérite et qui ne peut être affecté *dans le cours de l'action engagée*². Toutefois, l'individu, dans son comportement ou son activité, ne fait pas qu'hériter d'un contexte. Il est en capacité d'interagir avec celui-ci pour en faire une situation. Celle-ci constitue une organisation d'éléments contextuels qui « se prêtent à l'action ». La situation est à entendre comme un construit porté par tout organisme vivant qui, dans son interaction avec le contexte, vise à rendre possible, voire à augmenter les possibles de son action. Dewey précise que c'est lorsqu'un élément du contexte vient perturber la situation organisée par l'individu, que l'engagement d'une enquête est exigé.

L'activité de conceptualisation engagée par les différents acteurs (qu'il faut entendre comme une enquête au sens de Dewey) s'explique par la présence d'une « situation "troublée", c'est-à-dire par une situation dont les traits cessent d'être suffisamment identifiables pour qu'ils puissent être convertis en moyen d'action » (Zask, 2008, p.316). La situation apparaît dès lors aux individus comme problématique. Elle est comme débordée par des éléments de contexte qui résistent à leur intégration dans la situation. Enquêter, ici conceptualiser, c'est donc tenter de « réunifier » une situation afin qu'elle soit à nouveau propice à la pleine réalisation des besoins concrets des individus. Le fruit de l'enquête, ici une conceptualisation opérante et tenue pour vraie des compétences transversales, permettrait finalement de restructurer l'expérience des acteurs.

² À une échelle plus importante, regroupant un ensemble de conduites et d'activités partagées sur une temporalité plus longue, le contexte est bien évidemment affecté par celles-ci.

Suivre la manière dont les « compétences transversales » sont conceptualisées demande ainsi de mettre en évidence les situations « troublées » auxquelles les deux perspectives sont confrontées et, en parallèle, la manière dont ce travail d'élaboration conceptuelle, selon une perspective quotidienne ou scientifique, permet ou non d'unifier les situations « troublées ».

3. Approche méthodologique

Comprendre la manière dont les compétences transversales sont conceptualisées demande, d'une part, de préciser ce que les acteurs associent à cette expression, à quelles réalités troublées il est fait référence ; d'autre part, d'indiquer en quoi les compétences transversales ainsi élaborées participent de la résolution ou non des situations selon les deux perspectives identifiées.

Pour ce faire, la démarche méthodologique adoptée ici prend principalement appui sur des discours écrits. Pour accéder à une vision relativement exhaustive de la manière dont les acteurs sociaux mobilisent et élaborent ce concept quotidien, mais aussi disposer des perspectives scientifiques adoptées relativement à ces usages, nous avons fait le choix de constituer un corpus d'analyse à partir des textes disponibles sur le portail Cairn contenant, dans l'ensemble du texte, l'expression « compétence.s transversale.s » dans sa forme singulière ou plurielle³. Ces textes peuvent être considérés comme significatifs, car :

- ils mettent en évidence, sous forme d'énoncés en nom propre ou de discours rapportés, les points de vue professionnels, institutionnels et scientifiques ;
- ils émanent de publications faisant autorité dans le champ scientifique ou professionnel, qu'il s'agisse d'ouvrages ou de revues scientifiques, interfaces ou professionnels ;
- au vu des accords éditoriaux, les publications recensées sur le portail sont représentatives du champ de publication en sciences humaines et sociales.

L'analyse distingue deux niveaux de discours présents dans ces textes. Nous nous intéressons, dans une première étape, aux « compétences transversales » exposées dans les textes en tant qu'objet social sur lequel porte l'analyse des auteurs. Il est ainsi possible, à partir du corpus, d'identifier des conceptualisations quotidiennes et des usages des compétences transversales qui sont mis en évidence dans ces écrits. Pour limiter les effets d'un travail sur des objets de seconde main (tels qu'ils sont ici présentés par les auteurs des textes), et lorsque cela est possible, nous prenons soin de référer ces dires sur les usages et conceptualisations à des pratiques connues ou des discours de première main (élaboration de curricula, mise en place de portefeuilles de compétences, pratiques de référentialisation, programmes d'enseignement, rapports institutionnels, etc.). Dans une seconde étape, nous retenons les points de vue critiques qui sont portés sur ces usages et conceptualisations, donnant ainsi accès au travail de conceptualisation scientifique en regard des concepts quotidiens.

La plupart des 659 textes recensés dans la recherche, publiés entre 1992 et 2018, ont ainsi été retenus (95 textes contiennent l'expression « compétence transversale », 518 contiennent l'expression « compétences transversales », 48 contiennent les deux expressions). Ont été exclus du corpus les textes où les expressions recherchées n'étaient présentes qu'en bibliographie (dans ce cas, il s'agissait essentiellement d'une citation à l'ouvrage de Bernard Rey, « Les compétences transversales en question » publié aux éditions ESF en 1996).

Dans un premier temps, afin d'identifier la multiplicité des « objets sociaux », les analyses ont principalement porté sur les segments de texte dans lesquels figurent les expressions recherchées (découpage au niveau du paragraphe) en précisant le contexte qui leur est associé. Dans

³ D'autres formulations proches existent (soft skills, compétences transférables, génériques, non académiques, etc.). Toutefois, l'objet de cette réflexion est d'interroger ce que les acteurs associent au caractère de transversalité des compétences. Limiter notre exploration à cette seule appellation nous paraît dès lors pertinent.

un second temps, relativement à chaque contexte, nous avons privilégié la lecture de textes dont la problématique interrogeait directement les compétences (transversales).

La méthodologie adoptée indique toutefois des limites. On peut relever les choix opérés dans le second temps de l'analyse qui excluent un accès à l'exhaustivité des perspectives critiques disponibles. Indiquons que la plupart des textes du corpus sont liés à des contextes francophones et laissent ainsi dans l'ombre l'inventivité d'autres espaces culturels.

4. Conceptualiser les compétences transversales : les logiques à l'œuvre

Tracer les logiques qui organisent la conceptualisation des compétences transversales dans les pratiques sociales s'apparente à un défi tant les usages relevés dans les différents champs (scolaire, universitaire, formation professionnelle, politiques en lien avec la relation formation-emploi) semblent divers. Cette diversité est présente dans le cadre scolaire. Les compétences transversales sont associées aux compétences fondamentales (ou socles) bien que le socle de compétences, dans ses variations historiques, soit parfois constitué, dans sa rédaction, de compétences transversales et non transversales. Elles entretiennent un rapport ambigu aux compétences disciplinaires : les compétences disciplinaires pouvant devenir des compétences transversales (Detheux & Schockert, 2000), l'inverse étant aussi envisageable (Nocus et al., 2007). Ce sont des compétences qui « ne portent pas sur une discipline, mais sur l'enfant et sa relation au monde de l'école » (Barbot & Camatarri, 1999, p.132) ou qui « transcendent les disciplines » (Martin, 2004). Ce sont des métacompétences qui soutiennent le développement des compétences disciplinaires (Attali & Martin, 2006). Cette diversité se retrouve dans le cadre professionnel. Dans le contexte de l'ingénierie, ce sont des compétences non spécifiques (excluant des dimensions scientifiques ou techniques) associées notamment à des fonctions de gestion (Jean & Charriaux, 1998). Ce sont des compétences identiques à plusieurs fonctions ou branches professionnelles sans que cela exclue des compétences spécifiques (Quenson, 2009). Ce sont des compétences associées au partage d'une même action par différents corps de professionnels, par exemple dans le cas de la prise en charge d'un patient en milieu hospitalier (Chuinard, 2007). Ce sont des compétences partagées au sens juridique du terme, comme résultant du partage d'un domaine d'action légitime pour une diversité d'acteurs : voir par exemple Caroline Gallez (2007) dans le cadre de l'intercommunalité ou Nathalie Mons (2007) lorsqu'elle interroge la décentralisation en France. Il ne faut dès lors pas exclure le fait que, dans les usages quotidiens, le terme recouvre des réalités fort différentes, nécessitant de discriminer les significations qui y sont associées.

Plutôt que d'interroger les différentes définitions proposées et d'imaginer leur synthèse – ce à quoi les auteurs du rapport France Stratégie (2017) se refusent au vu des difficultés rencontrées – nous préférons revenir dans un premier temps sur l'idée même de transversalité. Selon le sens commun, elle définit le caractère d'un objet qui traverse de manière orthogonale *un contexte général dominant, déjà structuré et orienté*. En cela, les compétences transversales sont à entendre relativement à un contexte dominant dont elles ne suivent pas les orientations. Il convient d'ores et déjà d'indiquer le caractère toujours relatif de la transversalité d'une compétence : il n'y a pas de compétence transversale en soi puisqu'elle est dépendante par définition d'un contexte dominant qui détermine sa transversalité. On peut dès lors comprendre le fait qu'enseignants du premier et du second degré construisent des perceptions très différentes des compétences transversales (Rey, 1996). De même, certaines compétences dans la maîtrise des TICE, considérées précédemment comme des compétences techniques spécialisées, relèvent aujourd'hui de compétences dites transversales. La difficulté d'une définition claire des compétences transversales tient sans doute à ce point. En cela, il apparaît opportun d'explorer les compétences transversales à partir des contextes et des situations « troublées » qui les déterminent et orientent leur conceptualisation.

C'est donc à partir des questions ou interpellations que suscite le contexte contemporain aux différents points de vue que nous examinons les significations ou critiques associées aux compétences transversales, fruits de l'engagement de l'enquête. Celles-ci sont dès lors à considérer comme des analyseurs de questions vives qui se posent dans les champs et les contextes où ces compétences sont mobilisées.

5. Résoudre des situations troublées dans l'espace scolaire

Comprendre comment les compétences transversales s'inscrivent dans le champ scolaire à partir d'une perspective macrosociale⁴ demande de revenir sur le développement de la « logique compétence ».

Dans le contexte scolaire, celle-ci fait son apparition dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire dès 1991 pour être étendue et généralisée à partir de 2005 au niveau du collège. Les compétences transversales sont mobilisées dans les textes officiels à partir de 1991 et figurent dans les programmes de 2002. Elles semblent donc intimement liées aux problématiques associées à l'importation de la « logique compétence » dans l'espace scolaire. En 2006, l'expression disparaît des textes officiels définissant le socle commun de connaissances et de compétences (Berry & Garcia, 2016). Ceci suscite un étonnement : pourquoi dans un contexte contemporain où le recours aux compétences transversales est prégnant, cette catégorie semble disparaître dans un espace de pratique qui y a eu recours très tôt ? Il en est ainsi pour le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 qui constitue aujourd'hui le référent des politiques éducatives. Il est précisé que ce socle « présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (décret 2015-372 du 31 mars 2015). Toutefois, bien que l'expression « compétence transversale » soit absente de ce texte, nous relevons l'usage de l'adjectif « transversal » dans le premier article : « chacun [des cinq domaines de formation] requiert la contribution *transversale* et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives ». Les programmes de 2015 lorsqu'ils font référence à la transversalité, indiquent le fait que les objets d'apprentissage sont partagés entre une pluralité de discipline. Au vu de ces éléments, nous pouvons comprendre que l'absence de référence explicite aux compétences transversales dans le socle de compétences n'indique pas, selon nous, un abandon, mais une extension de l'idée de transversalité à l'enseignement obligatoire pour en faire la logique dominante. La logique disciplinaire devient dès lors seconde. Cela apparaît clairement si l'on se réfère aux programmes de 2002. Ils sont eux aussi définis par domaines qui, *a contrario* du socle commun actuel, se réfèrent à des disciplines en regard desquelles sont identifiés deux domaines transversaux. Or, si la transversalité indique une position toujours seconde, relativement à une orientation dominante, le renversement actuel des hiérarchies entre logique disciplinaire et approche transversale des enseignements indique une impossibilité logique d'un recours à des « compétences transversales », puisque, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, elles le sont toutes par nature.

Une logique mobilisée dès 1991 par les instances ministérielles en périphérie de la logique disciplinaire semble ainsi avoir subsumé cette dernière. Il s'agit dès lors moins de parler de compétences transversales que de transversalité des compétences construites dans le cadre scolaire et constituant le support commun à chacun pour s'engager dans sa scolarité, sa vie professionnelle et citoyenne. Une telle position prolonge des implicites du socle de 2006 qui semblaient « poser le caractère transversal comme fondement propre à la notion de compétence » (Tripiier-Mondancin & Vergnolles Mainar, 2014, p.123), l'expression compétence transversale présentant dès lors une redondance. Cette disparition indiquerait-elle le succès de l'importation de la logique compétence dans le champ de l'enseignement obligatoire ? Ne témoigne-t-elle pas d'une prise en compte des critiques formulées scientifiquement ?

⁴ Point de vue adopté notamment par les acteurs des politiques éducatives et de l'administration scolaire.

La généralisation de cette logique de transversalité semble ainsi pouvoir tenir compte et répondre à une pluralité de situations perçues comme troublées du point de vue des acteurs des politiques éducatives :

- elle échappe aux apories que constituent les oppositions compétences disciplinaires – transversales que relèvent les nombreux travaux scientifiques portant sur le champ scolaire (Schneider-Gilot, 2006 ; Schneider & Mercier, 2014 ; Pollet, 2001) ;
- elle remet en perspective la mission éducative de l'école, dans un contexte sociopolitique troublé par la question du terrorisme, du modèle démocratique et de l'appartenance citoyenne. Il s'agit ainsi de faire retour sur une mission historique de l'école mise en évidence par les premiers sociologues de l'école : « La socialisation scolaire est avant tout une éducation morale et culturelle, même si, en sus de cette fonction intégratrice, l'école doit également, fonction plus technique, préparer chacun à une place dans la division sociale du travail » (Duru-Bella, 2015, p.15) ;
- elle prend mieux en compte une ouverture de l'école sur son environnement, ce dont témoigne l'essor des « éducations à » propices au développement de compétences dites transversales (Audigier, 2015) ;
- elle apporte une réponse aux critiques déjà anciennes d'un académisme et d'un élitisme vecteurs d'inégalités et d'injustices scolaires. Elle se veut intégratrice d'une perspective plus globale sur l'élève (voir par exemple l'analyse de Martin (2004) relative aux programmes d'enseignement au Québec) et des questions que posent l'existence de curriculum cachés ou d'une prise en compte insuffisante des apprentissages informels (Duru-Bella, 2015) ;
- elle s'accorde avec la logique d'employabilité mise en évidence par exemple dans les travaux en sciences de gestion et portant sur l'employabilité des jeunes (Morel & Maire, 2017 ; Bricler, 2009).

Remarquons dès lors la portée de cette conceptualisation quotidienne en direction des compétences transversales qui semble parvenir à unifier, du point de vue de ces acteurs, des situations troublées multiples.

Du point de vue scientifique, la situation est autrement problématique. Les travaux menés en direction des compétences transversales dans l'espace scolaire, principalement à partir d'une perspective didactique, relèvent la difficulté d'attester de leur consistance dans les activités d'enseignement. Si, selon la perspective macrosociale, les activités de communication ou de problématisation semblent « logiquement » transversales à une diversité de discipline, l'analyse didactique de telles compétences, resituées dans leur contexte disciplinaire de construction et de mobilisation, relativise fortement ce point de vue (Chartrand & Blaser, 2006 ; Schneider-Gilot, 2006 ; Pollet, 2001). Michel Fabre (2005) s'interroge sur ce qu'il y a de commun dans des activités de problématisations développées dans les différentes disciplines ? D'autres recherches questionnent la construction d'une compétence à se situer dans l'espace⁵ à partir des « ponts » qu'opèrent les textes officiels entre plusieurs disciplines (Tripier-Mondancin & Vergnolles Mainar, 2014). Or, les auteurs montrent que les textes sont dans l'incapacité de rendre compte de cette transversalité et conduisent, *in fine*, à un retour du disciplinaire. Les auteures précisent alors qu'une réflexion didactique sur la construction des ponts reste à engager, indiquant de manière implicite le bien-fondé de l'interpellation prescriptive. Cette étude témoigne de la sensibilité des approches didactiques à la question des compétences transversales, ou plus précisément de ce qui assure la transversalité des compétences, relativement à l'essor des questions que posent l'inter-pluri-trans-disciplinarité (Carnus, 2010 ; Gérard & Roegiers, 2009 ; Baluteau, 2005).

Les compétences transversales semblent trouver, du côté des pratiques scolaires, un terrain plus favorable à leur usage lorsque les enseignements ne s'inscrivent plus dans une logique disciplinaire. Pour certains (Carnus, 2010 ; Hasni & Lebrun, 2008), le décroisement disciplinaire qu'autorisent par exemple les itinéraires de découverte au collège ou l'enseignement par projet favorise un travail sur les compétences (transversales). Ainsi, dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat, orientée vers le développement de l'autonomie et de l'initiative des apprenants,

⁵ Compétence à se situer dans l'espace et dans le temps sont les seules compétences transversales identifiées dans les programmes de 2015.

Sylvain Starck (2018) met en évidence des pratiques et logiques d'enseignement à distance de la forme scolaire. Les travaux qui investiguent les relations entre enseignement par projet et savoirs disciplinaires (Bousadra & Hasni, 2012) mettent en évidence les difficultés de concilier enseignement centré sur les approches pédagogiques associées au développement de compétences transversales et acquisitions de savoirs disciplinaires. Ces derniers exigent un travail de conceptualisation qui reste fragmentaire dans les approches par projet observées. Une centration sur des compétences considérées comme transversales, sans véritable étayage, risque ainsi d'appauvrir les enseignements par l'émergence d'une « didactique psychologique » (Sarrazy, 2003) et de conduire à de nouvelles formes d'inégalité scolaire (Bautier & Rayou, 2009) ? C'est notamment le cas lorsque l'intérêt porte sur les tâches et les attitudes au détriment de la mise en jeu des savoirs.

Dans le contexte scolaire, les recherches soulignent ainsi l'incapacité actuelle de ce concept quotidien et de ses usages à résoudre de manière satisfaisante les situations troublées auxquelles il est censé répondre.

6. Résoudre des situations troublées qui se posent dans la relation formation-emploi

Dans le cadre de la relation formation-emploi, le travail de conceptualisation apparaît comme sensiblement différent. Pour le suivre, il nous faut là aussi revenir à la « logique compétence » qui structure aujourd'hui cette relation. Au début des années 1980, elle participe à la construction des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale (Maillard, 2003). Depuis que ceux-ci sont devenus, dans le contexte français, un facteur décisif pour une insertion professionnelle de qualité (Céreq, 2016 ; Maillard, 2012), les acteurs de l'Éducation nationale se trouvent dans l'obligation d'attester constamment de la valeur de ces diplômes et des formations qui y sont adossées. Un environnement sociétal en transformations constantes et accélérées rend particulièrement problématique une telle attestation. La « logique compétence » et l'usage de référentiels en constituent la réponse pratique.

La logique compétence marque une rupture « avec le modèle scolaire des programmes, des disciplines étanches et avec la chronologie traditionnelle des apprentissages » (Maillard, 2003, p.64). Elle permet aux acteurs d'opérer selon un langage commun entre monde de la formation, de la certification et champ professionnel. Des référentiels de certification sont élaborés à partir de référentiels d'activités professionnelles (RAP) qui définissent « une cible professionnelle ». Dans une logique de mobilité professionnelle, mais aussi pour faire face à l'obsolescence rapide des diplômes et s'inscrire dans une perspective prospective, les référentiels identifient « un ensemble d'activités et non pas – ou plus exactement non plus⁶ – un emploi ou un métier, pour éviter d'être trop réducteur » (Maillard, 2003, p.66). Une double logique anime dès lors la relation formation-emploi : l'une toujours référée à une perspective de spécialisation par métiers, filières et diplômes spécifiques, l'autre orientée vers la plasticité des exercices professionnels (liée notamment aux évolutions sociotechniques dans les environnements de travail), la mobilité professionnelle, qu'elle soit désirée ou forcée, l'insertion professionnelle à distance de la formation initiale suivie. Les référentiels de compétences se révèlent alors comme des instruments fournissant « un repère stable, commun et plutôt riche » (Maillard, 2003, p.74 citant les études menées sur la valorisation des acquis professionnels (VAP) sous la direction d'Yves Clot).

La logique de transversalité est toutefois double dans l'usage de ces référentiels. Dans les référentiels des métiers et des emplois, il s'agit d'identifier les compétences transversales qui ne sont pas spécifiques à ceux-ci et les compétences techniques ou spécifiques. Ce sont ces dernières qui déterminent la logique dominante dans la formation et l'exercice professionnel. La première logique identifie des compétences supposées nécessaires à tout futur professionnel : les compétences transversales sont dès lors dénommées compétences socles ou clés (France Stratégie,

⁶ C'est nous qui soulignons.

2017). Nous retrouvons ici une approche sensiblement identique à celle développée dans l'espace scolaire. Les compétences transversales sont entendues ici comme celles exigibles pour tous. Ainsi, tous les référentiels professionnels incluent trois catégories considérées comme transversales : organiser, gérer, communiquer.

La transversalité désigne toutefois une seconde logique qui consiste à repérer, à partir des référentiels professionnels comparés termes à termes, des compétences supposées similaires et donc mobilisables d'un exercice professionnel à un autre (Neyrat, 2008). Le rapport France Stratégie (2017) préfère identifier dans ce cas des compétences transférables, l'extension d'un domaine professionnel à un autre étant ici plus limitée. Ce point de vue est toutefois contradictoire avec d'autres approches. Ainsi, les métiers de l'encadrement dans l'Éducation nationale sont aujourd'hui pensés au niveau ministériel comme relevant du partage de compétences transversales qui rapprocherait les exercices professionnels et fragiliserait une spécificité par corps professionnels (Buisson-Fenet, 2015). Comme relevé plus haut, il n'existe pas de compétences transversales en soi, elles sont toujours relatives à un cadre de lecture qui rend ardue une conceptualisation commune. La distinction transférable/transversale est par ailleurs fragile en soi, toute compétence dite transversale supposant sa transférabilité (Rey, 1996).

En quoi, cette double logique, permet-elle de répondre aux situations troublées que rencontrent les acteurs organisant la relation formation-emploi ?

La première logique participe aujourd'hui à la structuration des politiques de formation à destination des publics les plus faiblement dotés scolairement et qui sont, au cœur d'une problématique sociale depuis les années 1970 (Charlot & Glasman, 1999). Dans une logique de certification pour tous (Maillard, 2012), il s'agit de qualifier tout individu par le biais de multiples processus de certification. Ainsi, la certification interprofessionnelle CléA initiée en 2016 vient attester de la maîtrise de compétences transversales, nécessaires à l'ensemble des métiers, répertoriés dans le socle commun de compétences et de connaissances défini par le Code du travail.

La seconde logique se présente comme une réponse à d'autres interpellations des exercices professionnels contemporains. Ceux-ci se sont complexifiés – tant dans l'extension des activités exigées que par les savoirs à mobiliser – et demandent dès lors, du point de vue des politiques de formation, une réponse adaptée : « Il faut viser le développement d'habiletés sociales et cognitives de haut niveau permettant l'adaptation à la complexité et au renouvellement continu des savoirs. D'où l'idée de compétences transversales, présentes dans de nombreux plans d'études, qui s'inscrivent dans une perspective de développement global et n'appartiennent pas en propre à un champ disciplinaire » (Legendre, 2008, p.49). Cette complexité est renforcée par des formes d'exercices professionnels plus collaboratifs qui viennent interroger les formes divisées du travail. C'est par exemple le cas dans l'enseignement (Marcel et al., 2007) ou dans le domaine de l'ingénierie (Jean & Charriaux, 1998). Il en est de même avec le partage renforcé de domaines de compétences (développement économique, aménagement de l'espace, environnement (Gallez, 2007) ; lutte contre l'exclusion (Mons, 2007) ou le développement de l'interprofessionnalité (Hatano-Chalvidan, 2016). Or, les travaux de Julie Gervais (2007) montrent que le développement de compétences managériales, supposées transversales à l'exercice professionnel dans le corps des Ponts et Chaussées, conduit en fait, à un risque d'éloignement des compétences techniques, constitutives de l'expertise.

Les transformations dans le champ professionnel sont aujourd'hui en forte accélération et interrogent notamment la capacité des décideurs politiques d'y faire face. Les restructurations du marché de l'emploi avec la disparition de certains métiers et l'émergence de nouvelles activités professionnelles accentuent la nécessité d'anticiper les mobilités professionnelles. Les compétences transversales indiquent ainsi, du point de vue des gestionnaires, des supports clés pour y répondre efficacement. Certains vont même jusqu'à envisager le remplacement du couple « diplôme spécialisé – spécialisation des fonctions » par le couple « diplômes transversaux – compétences transversales » (Quenson, 2009). Au-delà des types d'emplois, ce sont de même les formes d'emploi qui évoluent. Patricia Champy-Remoussenard (2015) relève la diffusion de plus en plus importante d'un modèle entrepreneurial de l'activité. En cela, certaines compétences

dites transversales – liées à l'autonomie, l'esprit d'initiative et d'entreprendre – sont présentées aujourd'hui comme des ressources essentielles pour conduire son activité professionnelle.

Plus largement, le développement d'une logique de capitalisation des expériences et compétences interpelle les individus dans leur capacité de conduire leur employabilité. Comme le souligne Fabienne Maillard (2012, p.41), « [l]e principe constitutif des activités législatives et des réformes en cours est qu'un individu bien informé et donc bien orienté, doté de certifications en tous genres et de multiples droits, peut devenir une véritable petite forteresse mobile sur le marché du travail mondial. L'individu ainsi identifié est un acteur intentionnel, rationnel et calculateur, celui même qui est au cœur de la doctrine néo-libérale (Bruno, Clément, Laval, 2010) ». Les compétences transversales s'inscrivent ainsi dans cette perspective en faisant de chaque espace d'expérience une opportunité pour accroître son employabilité (Béduwé & Mora, 2017 ; Brassier-Rodriguez, 2016). Relativement à un marché de l'emploi fortement concurrentiel, les compétences transversales s'accordent avec une logique de capital humain. Une telle conceptualisation dispose les individus à se rapporter à leurs parcours expérientiels et de formation selon une vision microéconomique, disposition jugée vertueuse pour les (futurs) professionnels et conjointement pour la santé et la compétitivité des organisations de travail.

Du point de vue scientifique, cette rationalité politique et gestionnaire qui tend à imposer les cadres légitimes de réflexion et les formes de conceptualisation, pose toutefois des questions et problématiques centrales. Pour certains, une telle conception de la mobilité professionnelle à partir d'une comparaison des référentiels se réalise à partir de nombreux implicites : le passage d'un emploi à un autre représente-t-il un transfert de compétences ? Qu'est-ce qui est transférable ? Faut-il en inférer des compétences transversales ? (Stroobants, 2002). Pour d'autres, cette organisation de l'employabilité à partir de compétences individuelles – et notamment transversales – souffre en pratique de l'absence d'une définition claire de celles-ci (Loufrani-Fedida & Saint-Germes, 2013). Pour d'autres encore, les référentiels finissent par « transformer en choses ce qui n'était qu'une aptitude vérifiable seulement en situation » (Étienne, 2011 cité par Berry & Garcia, 2016, p.5). Cela rejoint de nombreuses critiques portant sur le formalisme parfois contre-productif des référentiels (Durand, de Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006) ou les confusions opérées dans les pratiques entre compétence et performance (Cappelletti, 2010). Le degré de généralisation auquel opèrent les compétences transversales dans les usages quotidiens explique selon nous l'impossibilité pour une approche référée aux situations professionnelles et à l'activité de mobiliser une telle catégorie et donc de tenter de la rendre intelligible dans les exercices professionnels. Les comparaisons terme à terme de référentiels professionnels et un canevas commun dans leur élaboration (organiser, gérer, communiquer) s'exposent en effet aux risques du nominalisme si les activités gestionnaires ne prennent pas appui sur une analyse fine des activités réelles auxquelles elles sont censées se référer.

Conclusion

L'étude menée ici, en s'attachant aux démarches de conceptualisations ordinaire et scientifique en direction des compétences transversales à partir des situations « troublées » auxquelles sont aujourd'hui confrontés les acteurs sociaux, a permis de mettre en évidence des logiques sensiblement différentes selon les espaces investigués.

Dans l'espace scolaire, le point de vue institutionnel semble aujourd'hui privilégier une logique de transversalité des apprentissages et remettre en question la prééminence d'une structuration fondée sur le découpage et la spécialisation disciplinaires. On peut toutefois s'interroger sur le rôle que les critiques scientifiques développées dans ce contexte ont pu jouer dans ce qui apparaît comme un revirement dans l'usage des compétences transversales. Le travail de conceptualisation scientifique des compétences transversales dans le champ scolaire, réalisé principalement à partir d'une perspective didactique, se montre quant à lui sensible à cette logique de transversalité dans le contexte d'une montée en puissance de l'inter-pluri-trans-disciplinarité sans pour autant reconduire les conceptualisations institutionnelles.

Dans les champs professionnels et de la formation, c'est une double logique que l'étude met en perspective. Du point de vue des politiques et gestionnaires de la relation formation-emploi, les compétences transversales constituent soit un socle commun dont tout futur professionnel doit disposer, soit une ressource plus singulière permettant aux individus de conduire leurs parcours professionnels dans un monde du travail en forte transformation. Les approches scientifiques, lorsqu'elles interrogent la consistance de ces conceptualisations quotidiennes, s'en démarquent nettement, mettant notamment en avant les fragilités liées aux généralisations opérées et les dimensions idéologiques qui y sont associées. Si dans le contexte scolaire, un dialogue entre conceptions scientifique et quotidienne reste hypothétique, un tel dialogue ne semble pouvoir opérer dans le contexte de la relation formation-emploi.

Au terme de cette étude, un point mérite d'être finalement souligné : si les approches scientifiques sur lesquelles nous avons pris appui ici ne permettent pas de préciser ce qu'il faut entendre par compétences transversales, elles précisent toutefois que ces dernières ne concordent pas avec leur conceptualisation quotidienne. Ne conviendrait-il pas dès lors, selon une perspective critique plus radicale, d'interroger ce qu'il faut en comprendre en faisant l'hypothèse qu'elles sont un objet social bien différent de ce que les définitions proposées nous invitent à voir ?

Références

ATTALI Michaël & SAINT-MARTIN Jean (2006), « La formation professionnelle continue », *Recherche et formation*, n°53, p.95-108.

AUDIGIER François (2015), « Éducation à... et préparation à la vie », dans François Audigier, Anne Sgard, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p.25-35.

BALUTEAU François (2005), « Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges », *Carrefours de l'éducation*, vol.1, n°19, p.77-92.

BARBIER Jean-Marie & GALATANU Olga (2000), « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (éd.), *L'Analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France, p.13-52.

BARBIER Jean-Marie & WITTORSKI Richard (2015), « La formation des adultes, lieu de recompositions ? », *Revue française de pédagogie*, vol.1, n°190, p.5-14.

BARBOT Marie-José & CAMATARRI Giovanni (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation ».

BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société ».

BÉDUWÉ Catherine & MORA Virginie (2017), « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », *Formation emploi*, vol.138, n°2, p.59-77.

BERRY Vincent & GARCIA Alain (2016), « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Éducation et socialisation*, n°41, En ligne <https://journals.openedition.org>

BOUSADRA Fatima & HASNI Abdelkrim (2012), « L'enseignement par projets et les savoirs disciplinaires en classe de sciences et technologies au Québec : compatibilité ou incompatibilité ? Étude de cas », *Recherches en didactiques*, vol.1, n°13, p.67-84.

BRASSIER-RODRIGUES Cécilia (2016), « Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale ? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité », *Journal of international Mobility*, vol.4, n°1, p.59-74.

- BRICLER Michel (2009), « Des “Compétences d'Employabilité Durable” pour sécuriser les parcours professionnels des individus », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, vol.3, n°3, p.95-101.
- BRONCKART Jean-Paul (2015), « Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences ? », *Le français aujourd'hui*, vol.4, n°191, p.113-126.
- BUISSON-FENET Hélène (2015), « Une “culture commune” à défaut de “grand corps” ? Fondements et limites du rapprochement entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux dans l'Éducation nationale », *Recherche & formation*, vol.1, n°78, p.19-34.
- CAPPELLETTI Laurent (2010), « Vers un modèle socio-économique de mesure du capital humain ? », *Revue française de gestion*, vol.8, n°207, p.139-152.
- CARNUS Marie-France (2010), « La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège », *Revue française de pédagogie*, n°173, p.19-40.
- CÉREQ (2016), *Bref*, n°356 (Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés).
- CHAMPY-REMOUSSENERD Patricia (2015), « Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs », *Revue française de pédagogie*, vol.1, n°190, p.15-28.
- CHARLOT Bernard & GLASMAN Dominique (1999), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHARTRAND Suzanne-Geneviève & BLASER Christiane (2006), « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », dans Bernard Schneuwly & Thérèse Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p.179-194.
- CHUINARD Claire (2007), « L'intégration du physiothérapeute dans une équipe de soins palliatifs », *InfoKara*, n°4, vol.22, p.115-117.
- COULET Jean-Claude (2010), « La “référentialisation” des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre », *Recherche et formation*, n°64, p.47-62.
- CRAHAY Marcel (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, vol.154, n°1, p.97-110.
- DE KETELE Jean-Marie, VERGNAUD Gérard, BAILLÉ Jacques, VIAL Michel, ALTET Marguerite, JORRO Anne, VESLIN Odile, VESLIN Jean, NOËL Bernadette, PAQUAY Léopold, DARRAS Élisabeth, SAUSSEZ Frédéric, LECLERCQ Dieudonné, GILLES Jean-Luc & ALLAL Linda (2001), « Renouvellement des formes d'évaluation des apprentissages », dans Gérard Figari & Mohammed Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.37-146.
- DETHEUX Monique & SCHOCKERT Catherine (2000), « L'écriture technique existe-t-elle dans la formation initiale ? Analyse de la situation en Communauté française de Belgique », dans Benoît Denis (dir.), *La rédaction technique*, Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Champs linguistiques », p.95-104.
- DURAND Marc, de SAINT-GEORGES Ingrid & MEUWLY-BONTE Myriam (2006), « Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche “orientée-activité” », dans François Audigier, Marcel Crahay & Joaquim Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », p.185-202.
- DURU-BELLAT Marie (2015), « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, vol.2, n°130, p.13-29.
- ENLART Sandra (2011), « La compétence », dans Philippe Carré & Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p.229-248.
- FABRE Michel (2005), « Introduction », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°3, vol.38, p.7-10.

FABRE Michel (2006), « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey », dans Michel Fabre & Étienne Villas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.15-30.

FRANCE STRATÉGIE (2017), *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?*, Rapport du groupe de travail n°2 du Réseau Emplois Compétences.

GALLEZ Caroline (2007), « Intercommunalité, transports urbains et pouvoir d'agglomération. Cinq trajectoires urbaines », *Flux*, vol.2, n°68, p.43-61.

GÉRARD François-Marie & ROEGIERS Xavier (2009), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

GERVAIS Julie (2007), « Former des hauts fonctionnaires techniques comme des managers de l'action publique. L'«identité managériale», le corps des Ponts et Chaussées et son rapport à l'État », *Politix*, vol.3, n°79, p.101-123.

HASNI Abdelkrim & LEBRUN Johanne (2008), « Les valeurs explicites dans les programmes et dans les manuels de sciences et technologies au Québec », dans Daniel Favre, Abdelkrim Hasni & Christian Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p.101-116.

HATANO-CHALVIDAN Maude (2016), « Interdisciplinarité et interprofessionnalité : proximité sémantique coïncidente ou construction d'un nouveau modèle d'activité ? », *Forum*, vol.148, n°2, p.8-16.

JEAN Rémy & CHARRIAUX Jean (1998), « Ingénieur : une professionnalité interpellée », dans Yves Schwartz (dir.), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le Travail humain », p.211-229.

JOHSUA Samuel (2002), « La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », dans Joaquim Dolz & Edmée Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », p.115-128.

JONNAERT Philippe (2009), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

LEGENDRE Marie-Françoise (2008), « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p.27-50.

LOUFRANI-FEDIDA Sabrina & SAINT-GERMES Ève (2013), « Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation », *@GRH*, vol.2, n°7, p.13-40.

MAILLARD Fabienne (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, n°145, p. 63-76

MAILLARD Fabienne (2012), « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éducation*, vol.2, n°34, p.29-44.

MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PÉRISSET-BAGNOUD Dominique & TARDIF Maurice (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

MARTIN Daniel (2004), « Les terrains de la formation des maîtres et de la réforme curriculaire : une perspective anthropologique sur le développement de l'expertise enseignante », dans Claude Lessard, Marguerite Altet, Léopold Paquay & Philippe Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », p.221-237.

MONCHÂTRE Sylvie (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations*, n°10, p.20-40.

MONS Nathalie (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société ».

MOREL Stéphanie & MAIRE Sarah (2017), « L'entrepreneuriat à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation », *Formation emploi*, vol.4, n°140, p.27-46.

NEYRAT Frédéric (2008), « Le travail à l'épreuve de la compétence », *Savoir/Agir*, vol.1, n°3, p.31-36.

NOCUS Isabelle, FLORIN Agnès, GUIMARD Philippe & VERNAUDON Jacques (2007), « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *Bulletin de psychologie*, n°491, p.471-488.

POLLET Marie-Christine (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques ».

QUENSON Emmanuel (2009), « Les diplômés transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail », *Formation emploi*, n°106, p. 25-39.

REY Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

REY Bernard (2015), « La notion de compétence : usages et enjeux », *Le français aujourd'hui*, vol.191, n°4, p.15-24.

ROCHEX Jean-Yves (1997), « L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie*, n°120, p.105-147.

SARRAZY Bernard (2003), « Le problème d'arithmétique dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire de 1887 à 1990 », *Carrefours de l'éducation*, vol.1, n°15, p.82-101.

SCHNEIDER-GILOT Maggy (2006), « Quand le courant pédagogique "des compétences" empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.85-96.

SCHNEIDER Maggy & MERCIER Alain (2014), « Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? », *Éducation et didactique*, vol.18, n°2, p.109-124.

STARCK Sylvain (2018), « L'éducation à l'esprit d'entreprendre : agir, apprendre, se développer à distance de la forme scolaire », dans Patricia Champy-Remoussenard & Sylvain Starck (dir.), *Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation & formation », p.59-78.

STROOBANTS Marcelle (2002), « La qualification ou comment s'en débarrasser », dans Joaquim Dolz (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.61-73.

TRUPIER-MONDANCIN Odile & VERGNOLLE MAINAR Christine (2014), « L'espace, entre savoirs disciplinaires et compétences transversales », *Recherches en didactiques*, vol.2, n°18, p.119-131.

VERGNAUD Gérard (2000), *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette.

ZASK Joëlle (2008), « Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey », *Revue internationale de philosophie*, vol.3, n°245, p.313-328.