
Activité, expérience et présomption de compétences

Lucie Petit

*Chargée d'enseignement
CUEEP USTL Lille-1
9-11, rue Auguste Angellier
59000 Lille
luciepetit@wanadoo.fr*

RESUME : Notre contribution examine comment, dans la démarche de professionnalisation d'une école de service public, l'articulation analyse de l'activité et analyse de l'expérience débouche pour les usagers du dispositif sur une déclaration de présomption de compétences. Cette expression aux résonances juridiques se fonde sur l'argumentation de l'existence de compétences pour la réussite d'activités identifiées d'un futur métier, à partir de l'analyse d'expériences antérieures. La notion de présomption de compétences est explorée dans ce texte comme dispositif d'énonciation et comme artefact de formation dont les usages et les effets concernent autant les dynamiques cognitives que les dynamiques identitaires.

MOTS-CLES : activité - action - compétence - développement - dispositif - effet - énonciation - expérience - formation - identité - présomption - professionnalisation - rite - usage.

Comment valoriser l'expérience et les pratiques des acteurs afin de les mettre en patrimoine (disparition des métiers et des professionnels) ou de les utiliser dans de nouvelles situations de travail ? Comment estimer, au seuil d'une entrée en fonction ou en formation, les compétences d'un lauréat ayant vécu plusieurs vies professionnelles et extraprofessionnelles (bénévolat, militantisme, activités de loisirs, etc.) ? Vie plurielle¹, ponctuée parfois de formations, durant laquelle il réalisa une variété d'activités réclamant la mobilisation d'une multitude de ressources.

Cette préoccupation, qui traverse actuellement le monde du travail, coïncide avec un mouvement plus général. D'une part, la volonté d'évaluer les situations de travail assortie de la création d'une profusion d'outils (couramment utilisés en GRH ou en management) qui permettent d'apprécier l'activité à l'aune du modèle de la compétence (Zarifian, 2001) ; d'autre part, la construction de dispositifs (validation des acquis de l'expérience, bilan de compétences, démarche qualité, etc.) destinés à produire un discours sur les pratiques en invitant les acteurs à mettre en mots ce qu'ils font (action présente et passée), comment ils le font, pour éventuellement le rectifier ou produire de la connaissance.

Cette communication a pour origine notre participation à la mise en place d'une démarche de professionnalisation destinée à des cadres de l'Education Nationale (inspecteurs du second degré toutes filières confondues). Elle s'intéresse à un processus d'estimation des compétences détenues par les cadres-stagiaires lors de leur engagement dans un dispositif en alternance : estimation en référence aux compétences exigées par la nouvelle fonction qu'ils investissent progressivement ; estimation qui s'actualise en cours de parcours puisqu'ils sont amenés à acquérir de nouvelles compétences, à développer ou à consolider celles supposées acquises.

Nous explorerons² ici ce que l'on désigna par *présomption de compétences* lors de la mise au point du parcours de formation. Un court descriptif de la démarche suivi d'une définition de cette expression conduiront à examiner quelques questions théoriques soulevées par ses usages et ses effets en formation.

1. Esquisse de la démarche

1.1. Principe de la démarche

Le parcours de formation vise l'appréhension de la totalité des activités du métier d'inspecteur par les stagiaires en puisant à deux sources : l'école de service public et les situations de travail. Son élaboration s'appuie sur la didactique professionnelle (Pastré 2005a, 2006) : une analyse de l'activité comme préalable à la construction d'une formation et en vue du développement des compétences. Un de

¹. B. Lahire (1998) parle d'acteur pluriel, différent dans les situations de la vie ordinaire et étranger à d'autres parties de lui-même lorsqu'il est investi dans tel domaine de la vie sociale.

². Le dispositif est récent. À ce jour, nous ne disposons pas de données empiriques suffisantes pour étayer et discuter les points soulevés dans cet écrit qui se veut avant tout exploratoire.

ces fondements théoriques est la conceptualisation dans l'action qui insiste sur deux points : l'organisation et l'efficacité de l'action humaine ; la conceptualisation dans la pratique que résume le *réussir* (la visée pragmatique de l'action) et le *comprendre* (la visée épistémique de l'action) de Piaget (1974).

Le dispositif tente de contourner deux écueils. Le premier est l'autodéclaration de compétences du stagiaire que l'on compare à une liste de compétences attendues par l'institution et supposées nécessaires à la nouvelle fonction : le résultat autorise la prescription d'un parcours de formation. Cette approche traditionnelle et répandue ne tient pas compte de l'inévitable écart entre ce que dit le sujet de ce qu'il sait faire et ce qu'il peut réellement accomplir. Elle compare une auto-estimation de ressources à une représentation de l'activité, s'apparentant davantage à une représentation institutionnelle du métier déclinée en objectifs de formation. Le défaut majeur de ce modèle est d'éloigner la formation de l'action en situation réelle de travail. Le second écueil est la sous-estimation des caractéristiques des stagiaires³ (disparité des formations, des âges et des parcours professionnels, particularité des expériences au sein de l'institution, variété des contextes d'exercice), des exigences de leur affectation et des impératifs d'une démarche dont le socle est l'activité.

1.2. Expériences et activités dans la démarche

En amont de la mise en œuvre effective du dispositif une analyse des principales activités du métier d'inspecteur regroupées en fiches de situations professionnelles fut réalisée en collaboration avec des cadres-formateurs. Les modélisations de ces situations, résultat du débat entre professionnels expérimentés, constituent le fonds documentaire de référence utilisé tout au long du parcours de formation, notamment lors de l'étape de positionnement du lauréat.

Préalablement à son entrée en formation, le stagiaire rédige une chronique⁴ de ses expériences : périodes de formation, activités professionnelles, sociales, personnelles. Il est invité à en décrire les buts, le résultat attendu, les informations et les raisonnements nécessaires à leur réussite, les modalités de contrôle, les ressources mobilisées, les rapports à l'organisation etc. Il examine ce qu'il a réalisé ; comment il l'a réalisé ; ce qu'il a appris ; ce qui l'a un peu changé.

Cette chronique énumère ce que le stagiaire a mis en œuvre dans la diversité et la singularité des expériences vécues. Puis, on l'engage à confronter cet inventaire aux caractéristiques des activités de la future fonction : possède-t-il les ressources nécessaires pour les réaliser ? Cet exercice (fig.1) s'apparentant à une auto-

³. Pour une des promotions 2006-2008 la moyenne d'âge est de 49 ans ; les diplômes varient de la licence STAPS au DEA d'histoire, en passant par la maîtrise de lettres classiques. Les lauréats furent enseignant, conseiller d'orientation, chef de mission, chef d'établissement, etc.

⁴. Lors du premier regroupement des lauréats, la démarche est expliquée et les situations professionnelles de la future fonction sont détaillées. On y évoque des expériences passées : amorce du travail d'inventaire par une mise en public de faits saillants de la *vie d'avant*.

évaluation requiert un tri des compétences et une hétéro-évaluation par l'institution, au tamis des activités du métier et de l'expérience spécifique de la fonction.

Analyse de l'activité et des compétences pour la conduite du parcours de professionnalisation					
Activités envisageables	Maîtrise				Expériences antérieures
	--	-	+	++	
Conduite d'un audit			x		Théorie Activités syndicales Rapports disciplinaires ? Chef d'établissement
Contribution au suivi de carrière...				x	
Conduite d'enquêtes administratives			x		
Organisation d'un plan de classement	x				
Rédaction de notes d'aide à la décision				x	

Figure 1. Extrait d'une première présomption de compétences (promotion 2006)

Le retour du stagiaire à l'école de service public peu après sa prise de fonction⁵ est l'occasion d'un entretien avec un formateur référent. Une représentation du métier est confrontée à ses déclarations pour aboutir à un accord commun : acceptation ou récusation des compétences supposées. L'acceptation est constatée en académie par le tuteur et la détention de la compétence ratifiée ; la récusation est l'objet d'une formation. Un *projet individuel de professionnalisation*⁶ est ébauché.

Deux temps ponctuent ce processus. Le premier, marqué par l'analyse de l'expérience, installe objectivation et prise de distance vis-à-vis de l'activité et des contextes d'exercice passés. En formalisant la confrontation de son expérience à ses futures activités, le stagiaire rend public ce qu'il pense savoir ou savoir faire et qu'il faudra constater dans le nouvel exercice. Les ressources mises en public deviennent alors vérifiables et réfutables, d'où l'expression *présomption de compétences*.

Le second moment consiste en une exploration à deux des compétences dont il est fait publicité. Est objectée avec les fiches de modélisation une représentation du métier⁷ affranchie des variations subjectives et locales. Est aussi opposée

⁵. Fin août, le futur inspecteur est affecté dans une académie pour deux ans comme stagiaire. Un inspecteur-tuteur l'accompagne, le guide dans ses activités et dans sa formation.

⁶. Finalisé avec le tuteur, le résultat de ce processus demeure potentiellement instable car susceptible de repentirs lors des regroupements jalonnant les deux années de la démarche. Occasions d'entretiens de positionnement, ils permettent l'ajustement du projet individuel de chacun qui évolue selon les réussites, les échecs en académie et les formations à l'école.

⁷. Cela évoque le genre professionnel « (...) *présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet.* » (Clot ; Faïta 2000, p. 9). Partie sous-entendue de l'activité, le genre du métier est ressource et contrainte pour le nouvel arrivant qui peut orienter son action au sein du groupe et y ajuster ses compétences présumées. Retouché, mis à distance en cours d'action selon les situations par un sujet, le

l'expérience des formateurs référents, professionnels en exercice disposant d'une pratique singulière du métier socialement sanctionnée par leur position au sein de l'institution, après un parcours allant du poste d'enseignant à celui d'inspecteur.

2. La présomption de compétences : une définition

Au moins deux approches de la compétence peuvent être prises en considération. La première serait substantialiste : elle considère la compétence comme un élément en soi dont on peut détailler les propriétés indépendamment du sujet et des situations. La seconde cherche à rendre compte de l'intelligibilité de l'action du sujet en mettant en évidence son organisation : cette compétence-là nous agréée.

Nous entendons *compétence* en tant que caractéristique du sujet : une mobilisation subjective, différente d'une personne à l'autre en fonction des situations, du moment et de son histoire... Compétence en tant que mobilisation de ressources hétérogènes (ressources cognitives et écologiques, modes opératoires, méthodologies, autrui...) se manifestant et se construisant dans l'action, se réajustant avec le temps et avec la confrontation à une variété de situations et d'imprévus. Spécifique à une situation professionnelle donnée, elle n'existe pas indépendamment de l'activité.

Cette définition de la compétence invite à une analyse de l'activité puisqu'il faut revenir à ce qui a permis son élaboration ou à ce qui va la mobiliser. En décrivant les composantes d'une situation professionnelle, l'analyse rend compte de l'invariance de l'organisation interne de l'activité, indépendamment de la singularité de l'action et des contingences toujours différentes. Elle souligne l'articulation entre invariance et adaptation permettant stabilité et efficacité de l'action, ce que décrit le concept de schème (Vergnaud, 1996) ou la notion de structure conceptuelle de la situation (Pastré 2005a, 2006).

Nous définissons *présomption* comme un ensemble de signes vraisemblables attestant l'existence de ce qu'on avance ; présomption comme un processus inductif à partir de faits permettant d'affirmer ce qui n'est plus tangible ; présomption aussi comme une surévaluation de sa propre valeur.

La présomption de compétences comporterait trois phases consubstantielles lorsque le sujet présume des ressources qu'il a mobilisées ou qu'il mobilise encore :

- Une récolte d'indices, de traces : effets-signes de l'action passée signifiant la compétence sans la faire apparaître (Ricoeur, 1985) ;

genre devient style. Les fiches des situations professionnelles, représentation du métier sont une des versions du genre. Quant aux formateurs, ils actualisent leur version de la représentation du métier (genre et style liés) face aux représentations des stagiaires.

- Une argumentation à propos des ressources mobilisées par le sujet, fondée sur des faits passés et quelques traces permettant une « *réeffectuation* » de *l'action passée dans le présent* » (Ricoeur, 1985)⁸ ;
- Une autoévaluation méliorative par une surestimation des ressources en éludant les contextes d'exercice.

Cette définition suppose une énonciation, un adressage et des traces. La présomption de compétences nécessite une mise en mots car il faut relater ce qu'on a réalisé ou plus précisément le souvenir qu'on en possède, souvenir étayé par des preuves (C. V., traces de l'activité, etc.)⁹. C'est à partir de cette caractéristique qu'il paraît intéressant d'interroger la notion de présomption de compétences.

3. La présomption de compétences : des usages pour la formation

3.1. Un dispositif d'énonciation et de développement : un usage pour le stagiaire

La présomption de compétences appelle une mise en mots. Se pose alors le problème du dispositif de parole pour discourir sur l'activité. Comment procéder pour que dans son énonciation, le sujet articule discours sur l'action, prise de conscience et organisation de l'action ?

L'action du sujet agissant est orientée par la transformation du monde (premier but) et celle de ce même sujet communicant est orientée par la compréhension d'autrui (second but). Un dispositif interlocutoire spécifique¹⁰ semble utile pour que se rejoignent les buts des deux activités (langagière et de référence) et que s'opère une décentration du sujet indispensable pour prendre en compte le point de vue de l'interlocuteur. La présomption de compétences - tout à la fois objet et produit de l'activité langagière - possède la qualité d'un tel dispositif qui, tout en dissociant l'expérience passée du futur professionnel, les relie par la médiation d'autrui et des activités futures. D'abord égocentrique avec l'analyse de l'expérience puis dialogique avec la confrontation aux activités du métier, ce dispositif impose au stagiaire une distanciation et un rapport différent au temps et à l'action.

A propos du débriefing en formation, Pastré (2005c) insiste sur le fait que la réflexivité rétrospective engendre une prise de conscience par la mise en

⁸. Si l'action est singulière, est-elle réeffectuable dans un discours ? Existe-t-il une continuité naturelle entre l'effectuation en actes et celle en discours ? Bruner (1991) offre une réponse en affirmant que *« faire et dire constituent une unité fonctionnelle inséparable. »*. Retenons que l'accès à l'effectuation de l'action par le discours nécessite un cadre spécifique.

⁹. Dans nombre de cas, la présomption de compétences est opérée par autrui à partir d'écrits (C. V.), d'une représentation du sujet ou du diagnostic de ses actions. Ainsi, le tuteur ou le responsable hiérarchique testeront le nouvel arrivant (apprenti, stagiaire, jeune recrue, jeune promu) en lui confiant une tâche délicate, un dossier complexe.

¹⁰. Comme dispositifs citons l'entretien d'explicitation ou celui avec instructions au sosie.

représentation de ce que le sujet a fait, dans notre cas de ce qu'il sait faire. Cette prise de distance par rapport au réel suppose une conceptualisation de sa part.

L'énoncé de présomption de compétences répond à plusieurs questions formulées soit par le stagiaire : ce qu'il fit hier et ce qu'il ferait demain dans une nouvelle situation ; soit par un tiers : ce que le stagiaire réalisa hier et qu'il accomplirait autrement, puis ce qu'il effectuerait demain dans le nouveau contexte. Interroger une représentation de l'activité passée ou future, seul ou avec autrui, permet de modifier les paramètres structurants de l'action dans la situation évoquée. Est mise en évidence dans les réponses du sujet une organisation invariante de l'activité, tout en révélant sa partie variable grâce aux ajustements provoqués par le questionnement.

Le dispositif d'énonciation devient alors source d'apprentissage et de développement car, pour produire un énoncé, le stagiaire doit se déprendre de l'action vécue, il doit explorer les alternatives proposées par les questions du formateur, il doit s'engager dans une démarche d'abstraction. Le dispositif permet de mieux comprendre l'action passée mais pas forcément de mieux agir, car il s'agit bien d'une présomption de compétences et non pas d'une preuve de compétences.

3.2. Un artefact pour la formation : un usage pour le dispositif

Ce dispositif fondé sur la rétrospection réflexive complétée par une anticipation de l'action, objective ce qui est de l'ordre du vécu subjectif. En faisant œuvre d'objectivation, il fonctionne comme un étai de conceptualisation et de développement mais aussi comme une autorisation d'évaluation. Tout en soulignant l'importance de l'expérience professionnelle ou extra-professionnelle, la présomption de compétences suggère que la compétence et l'incompétence du sujet sont toutes deux recevables au seuil d'une entrée en formation.

La première fonction de ce dispositif pour la formation est l'identification et l'évaluation dans la trajectoire de ce qui pourrait servir un peu, beaucoup ou pas du tout dans le nouveau métier. La seconde fonction est l'individualisation du parcours de formation : le processus aboutit, après entente commune entre les parties (stagiaires, école et tuteur), à la présomption finale de compétences et autorise la prescription d'un projet de formation individualisé et amendable.

4. La présomption de compétences : rite et identité, des effets pour la formation

4.1. Un énoncé identitaire : un effet pour le sujet

L'énoncé de présomption de compétences met en représentation l'action passée et future du sujet, mais également ce même sujet agissant. Ce dernier dispose ainsi de deux représentations de lui-même : soi passé, agissant dans une variété de contextes singuliers ; soi futur, se confrontant aux activités d'autrui (pairs, formateurs et tuteurs) et agissant dans le contexte encore inconnu du nouveau

métier. Le dispositif d'énonciation fonctionne alors comme un agent discursif de réflexivité dont le produit est une mise en écart du sujet agissant et du sujet réflexif. Cette dynamique¹¹, source de conceptualisation, souligne le rapport et le lien entre constitution de l'action et constitution de soi (Ricoeur, 1990).

En revisitant son passé, le sujet réalise la liste de ses réussites et de ses échecs. Par un effort de compréhension, il répond aux questions : comment m'en suis-je sorti ? Quelles ressources ai-je mobilisé ? Cette opération rétrospective d'inventaire matérialisée par la constitution de listes¹² (Jack Goody, 1979), décrit et ordonne ce passé revisité offrant une continuité cumulative et ininterrompue, « *forme de permanence dans le temps* » (Ricoeur, 1990). En confrontant les actions passées aux futures activités puis à autrui, et parce qu'il leur attribue des significations par une attribution de compétences, le sujet leur donne du sens et les fait siennes.

Avec l'inventaire se dessine le versant de l'identité-*idem* ; avec la confrontation aux activités futures et à autrui se dessine celui de l'identité-*ipse* caractérisée par l'ascription comme marque de soi dans l'action (Ricoeur, 1990). D'un côté, le sujet accumule au fil du temps une multitude d'expériences qui l'empreignent et le construisent ; de l'autre, il doit faire un détour par le récit de ses expériences pour la connaissance de soi et la reconnaissance de soi comme sujet-à-venir.

L'énoncé de présomption de compétences invite le sujet à se penser en lien et en différence avec ce qu'il fut et ce qu'il sera ; il le convie à relire ce qu'il a réalisé au regard de ce qu'il devra accomplir ; il l'engage à se découvrir incompetent et à se distancier du statut antérieur. Pourtant, cette tension ainsi instaurée demeure fragile.

4.2. Un rite moderne : un effet pour le dispositif

Il apparaît que la fragilité identitaire provoquée par la présomption de compétences est contenue dans une démarche ponctuée d'étapes majeures, assimilable à un rite de passage manifestant la modification de statut.

Arnold Van Gennep (1909/2004) définit trois séquences dans les rites de passage : la séparation de l'individu du groupe d'appartenance, la mise en marge pour illustrer un état transitoire et l'agrégation au nouveau statut ou au nouveau groupe. Selon ce séquençement tripartite, l'entrée en formation peut s'interpréter

¹¹. Ceci évoque la dynamique des genèses comme source de développement de P. Pastré (2005b). D'un côté, la genèse conceptuelle comme exigence d'adaptation à des situations nouvelles conduisant à la reconstruction de l'invariance de l'action par le sujet, pour élargir ses ressources ; de l'autre, structurée « *autour de l'expérience acquise et sans cesse transformée (...)* », la genèse identitaire comme moment de rupture exigeant du sujet une réorganisation de ses ressources, une distanciation vis-à-vis de son monde et de ses habitus (Bourdieu, 1980).

¹². Le stagiaire doit composer des listes : cinq brèves notices d'expérience (une pour chaque domaine de vie et une synthèse destinée au tuteur) classant, numérotant, datant ce qui a été réalisé ; ce travail de classement est aussi requis pour la confrontation aux activités futures. A partir de ces listes, il met en récit son expérience lors de l'entrevue avec le formateur.

comme une entrée dans la marge des lauréats intégrant la démarche de professionnalisation.

Cette *marginalisation* consiste à prendre de la distance vis-à-vis de son statut antérieur (enseignant, chef d'établissement, etc.), à admettre ses compétences et ses incompétences pour le futur métier, à prendre petit à petit position dans la situation institutionnelle sans pour autant jouir des prérogatives du corps qu'on intègre, à accepter le nécessaire et utile état transitoire de la démarche de professionnalisation. Se joue durant cette phase rituelle une transformation d'état en cours de réalisation : nouvelle position d'une part, élaboration d'une nouvelle identité professionnelle et appropriation d'un genre professionnel d'autre part. Durant ce parcours de formation tout regroupement, tout nouvel entretien de positionnement, toute actualisation du projet individuel de professionnalisation rappellent ce processus de modification tout en réitérant l'existence et le rôle de la marge.

La présomption de compétences fonctionnerait comme un artefact transitionnel. Ce qualificatif est entendu au sens premier du mot (marquant une transition), mais aussi au sens que lui attribue Winnicott¹³ (1975) : artefact investi d'une réalité subjective (les expériences) et d'une réalité objective (les activités futures).

Conclusion

La démarche de professionnalisation examinée postule que l'énonciation est un cadre potentiel d'apprentissage offrant au positionnement deux orientations. La première consiste en un constat de compétences : énoncer les compétences équivaut à les objectiver en neutralisant les variables des contextes d'exercice, dans le but de leur donner une valeur ou de les comparer. La seconde s'attache, comme dans le débriefing (Pastré, 2005c), au développement des compétences s'élaborant dans l'articulation prise de conscience et organisation de son activité. Le dispositif destiné aux inspecteurs s'inscrit dans cette deuxième orientation. L'énoncé de présomption de compétences après un tri et une mise en public des ressources des stagiaires, tente de valoriser les acquis d'expériences antérieures en les réintroduisant dans la conduite des activités de la future fonction.

De l'exploration de la notion de présomption de compétences émerge une hypothèse : elle proposerait un dispositif d'énonciation amorçant une articulation des dynamiques identitaires et des dynamiques cognitives.

Cette articulation s'accomplit au niveau des apprentissages alors que ces deux dynamiques sont souvent analysées séparément. Elle s'opère également au niveau du dispositif de formation en mettant en relief un enjeu institutionnel fort : engendrer chez les stagiaires nouvellement intégrés à l'école de service public aussi bien un développement des compétences que l'élaboration d'un nouvel habitus

¹³. Hypothèse de recherche en cours de traitement introduite par P. Pastré lors de son séminaire doctoral (2006). L'auteur définit *la situation* comme un concept transitionnel, en s'appuyant sur la définition de l'espace transitionnel de Winnicott.

(Bourdieu, 1980). Cette hypothèse interroge la part et la place des genèses conceptuelles et identitaires (Pastré, 2005b) dans les situations de formation.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les Responsables de Formation en charge de la démarche de professionnalisation ainsi que R. N. et P. A. pour leur lecture attentive et leurs précieux conseils.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens commun*, Paris : Editions de Minuit
- Clot, Y. ; Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, in *Travailler* n° 4, Paris, pp. 7-42
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*, Paris : Editions de Minuit
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan
- Leplat, J. (1991). Les compétences en ergonomie, in Amalberti A. ; de Montmollin M. ; Theureau J. (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège : Madarga, pp. 263-278
- Pastré, P. (2005a). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action, in Rabardel, P. ; Pastré, P. (sous la dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès éditions, pp. 73-107
- Pastré, P. (2005b). Genèse et identité, in Rabardel, P. ; Pastré, P. (sous la dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès éditions, pp. 231-260
- Pastré, P. (2005c). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : des jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires, in Pastré, P. ; Samurçay, Renan (sous la dir.), *Apprendre des simulations*, Toulouse : Octarès éditions, pp. 270-301
- Pastré, P. ; Mayen, P. ; Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : La didactique professionnelle, in *Revue française de pédagogie* n° 154, Lyon : INRP, pp. 145-198
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit* (Tome III), Paris : Editions du Seuil
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Editions du Seuil
- Van Gennep, A. (1909/2004). *Les rites de passage*, Paris : Editions Picard
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, p. 133-170
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in Barbier J.-M. (Sous la dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp. 275-293
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris : Editions Gallimard
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*, Paris : Editions liaisons