Le titre, le poste et la compétence

Title, position and competence

Jean-Yves Causer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1002>

DOI : 10.4000/questionsvives.1002

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 19-35

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Jean-Yves Causer, « Le titre, le poste et la compétence », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°17 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1002> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1002

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le titre, le poste et la compétence

Title, position and competence

Jean-Yves Causer

Introduction

- ¹ Dans un article prémonitoire paru dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, Pierre Bourdieu et Luc Boltanski évoquaient l'importance de la qualification du fait de son caractère diplômant, protecteur pour le salarié, et ils rappelaient que les maîtres de l'économie ont intérêt à supprimer le titre et son fondement, l'autonomie du système d'enseignement (Boltanski et Bourdieu, 1975). La notion de compétence semble, à cet égard, avoir servi de cheval de Troie, dans le champ des relations professionnelles et elle a pu être largement instrumentalisée dans les débats professionnels et idéologiques abondant, depuis cette époque, la formation professionnelle continue. Dans l'esprit de certains employeurs et de celui de leurs représentants : plus que le niveau initial de formation associé à une activité, c'était l'expérience professionnelle et la manière compétente de tenir son poste qui attestaient des meilleures capacités d'adaptation et, donc d'une « employabilité »¹. Les termes du débat autour des qualifications et des compétences n'auraient pourtant pas cessé d'évoluer vers une plus grande convergence :

Le Medef a admis qu'on ne pouvait avancer sur le terrain de la compétence sans donner des garanties sur celui de la qualification. Être parvenu à lever cette opposition factice entre qualification et compétence, qui bloquait toute possibilité d'entamer des négociations autour des repères et garanties collectives, est un progrès indéniable, considérable même. (...) L'accord est le suivant : on appelle *qualification* ce qui ressort des ressources (en savoirs, savoir-faire, comportement...) acquises par un individu, que ce soit par formation ou par exercice de diverses activités professionnelles. Et par *compétence*, la mise en œuvre de ces ressources en situation. Pour reprendre l'expression utilisée par les organisations syndicales, la qualification est *la boîte à outils* que détient un salarié. La compétence désigne la manière d'utiliser concrètement cette boîte à outil, de la mettre en œuvre. (Zarifian, 2001, p. 9).

- 2 Nous verrons pourtant que ce premier essai de définition est insatisfaisant car il sous-entend que l'usage d'une ressource ne pourrait ni être codifiable, ni être transférable... Il a néanmoins le mérite de rappeler que ces concepts ne flottent pas dans un vide idéologique compte tenu des enjeux sociaux propres à leurs usages au sein du champ des relations professionnelles.
- 3 Notre présomption porte sur le passage des technologies de l'information et de la communication (TIC) – par la formation –, à la certification des compétences numériques. En effet, certaines capacités visant à des utilisations stabilisées et fiables s'avèrent être de plus en plus indispensables à l'instauration, à la valorisation et à la promotion de pratiques professionnelles. Ce sont bien les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui sont ici interrogées dans toute leur dimension de créativité et aussi dans leurs capacités à formaliser des savoirs (et emplois) notamment émergents. Il importe néanmoins de s'interroger sur la centralité du concept de compétence et sur les liens qu'il entretient avec ceux de métier et de qualification. Cette analyse nous permettra de réaliser un travail salubre de clarification d'enjeux qui sont nécessairement d'ordre professionnels, normatifs et scientifiques.
- 4 Après avoir rappelé, dans un premier temps, la manière dont la compétence est entrée en force dans la continuité de ce vieux débat sociologique portant sur les qualifications, nous évoquerons les enjeux liés à leur validation et à leur institutionnalisation.

1. Définitions plurielles du concept de compétence

1.1. La nécessaire distinction des notions de compétence, de qualification et de métier

- 5 Pouvons-nous définir simplement une compétence comme étant une capacité ? Faut-il la définir au singulier ou au pluriel ? Devrions-nous alors considérer la compétence comme l'émanation d'un ensemble de capacités déployées en situation de travail ou les secondes comme les déclinaisons de la première (tout ce qu'il faut parvenir à faire pour arriver à tenir son poste) ?
- 6 Comme théoricien et concepteur de référentiels de compétence, Guy Le Boterf pense qu'il ne suffit pas *d'avoir des compétences pour être compétent* et nous fait part des principaux risques liés à une définition trop restrictive du concept : y voir, en premier lieu, une simple *somme* ou *addition* de capacités « alors même qu'il s'agit d'une combinatoire où chaque élément se modifie en fonction de caractéristiques de ceux auxquels il s'associe. » (Le Boterf, 2004, p. 46). De même, il conviendrait de ne pas se fourvoyer en composant des référentiels de compétences avec des listes interminables de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Enfin, Le Boterf insiste sur le caractère non figé de la compétence demandant à être saisie comme un processus et non pas comme un état ou un inventaire².
- 7 Pour Philippe Zarifian, être compétent reviendrait, en situation professionnelle, à savoir prendre des *initiatives* appropriées et adaptées, à acquérir *une intelligence pratique* s'appuyant sur des connaissances et une expérience et à *développer une faculté à mobiliser d'autres acteurs* en leur faisant partager certains enjeux (Zarifian, 1999). La compétence serait donc conditionnée par tout un ensemble de capacités complémentaires les unes aux autres.

- 8 La compétence n'est ainsi pas à être seulement ramenée aux seules logiques d'action tant elle contribue à des cultures d'organisation. Pour Norbert Alter, il faudrait caractériser *la compétence comme un enjeu de régulation organisationnelle* dans la mesure où elle est au cœur d'une dynamique transactionnelle : « Il existe un échange d'autonomie contre du contrôle, car les compétences sont au centre de la négociation » (Alter, 2006, p. 130). Du coup, faut-il radicalement distinguer compétence et qualification ?
- 9 Marcelle Stroobants indique que les processus de construction des qualifications participent des luttes pour leur reconnaissance. Elle repère ainsi cette même dimension transactionnelle opérant dans les espaces de qualification articulant les systèmes éducatifs et de formation, l'organisation du travail et les relations professionnelles : « c'est par une sorte de marchandage que s'établissent localement les modalités de qualification » (Stroobants, 1993, p. 76). La sociologue rappelle également que la qualification transcende la simple mobilisation de capacités individuelles et elle observe que « c'est dans la mesure où les capacités sont jaugées selon l'étalon du *temps* d'apprentissage (durée des études, coût de l'apprentissage, capacités acquises, ancienneté), au sens le plus large, qu'elles qualifient l'homme. » (pp. 79-80).
- 10 Françoise Piotet mentionne, quant à elle, que tout modèle de qualification engage trois définitions qui sont celles du métier, de la qualification et de la compétence :
- Le métier confère un *état*, la qualification procédurale une mobilité possible au sein d'une branche professionnelle, la compétence enferme dans l'entreprise qui la reconnaît et il est toujours difficile pour le salarié d'en apporter la preuve à l'extérieur du contexte où elle lui est reconnue. (Piotet, 2002, p. 16)
- 11 Cette modélisation a trois intérêts : le premier apport réside dans la distinction opérée entre deux modes de qualification permettant de qualifier à la fois le salarié et le poste puisque le métier renvoie à la qualification patrimoniale et la qualification procédurale à une logique de classification des postes régulée par les partenaires sociaux. Le second intérêt est dans le rappel de l'importance des jeux conjoints de régulation professionnelle où l'acteur syndical reste central. Le troisième point fort est de rappeler la logique de domination à l'œuvre dans tout travail de valorisation unilatéral de cette notion managériale de compétence. Piotet pointe ainsi les limites de l'usage social d'une notion ciblant principalement l'individu car il ne va pas sans risque d'arbitraire ou de stigmatisation... Il n'est plus rare de stigmatiser professionnellement un salarié en le traitant d'*incompétent* lors d'un changement de fonction, d'entreprise ou plus simplement de direction. Est-il, en fait, concevable qu'un modèle de qualification livré à cette seule logique de la compétence puisse s'institutionnaliser ou fonctionner en dehors des instances de représentation syndicale ?

1.2. Référer le concept de compétence à une vision renouvelée de l'engagement et du sujet

- 12 Il importe de prendre plutôt en considération cette possibilité pour l'acteur individuel ou collectif de devenir un sujet et Zarifian affirme qu'on peut concrètement en rendre compte en relevant que « si le modèle de la compétence est une affaire d'acteurs sociaux, elle est aussi une affaire de sujets. C'est vrai pour les salariés, pour chaque salarié. C'est vrai pour les « managers », pour ceux qui sont prêts à s'engager dans la promotion de ce modèle, et qui le font avec leur conviction de sujet (et pas seulement en vertu de leurs fonction). On est frappé de constater d'ailleurs que les cadres (cadres opérationnels,

responsables RH) qui se sont le plus impliqués dans le modèle de la compétence l'ont fait largement par conviction personnelle, en dehors ou à côté des règles établies dans leur entreprise. » (Zarifian, 2001, pp. 89-90). Cette dimension, qui sera à privilégier dans la prise en compte du rapport des individus aux systèmes éducatifs et de formation professionnelle, nous fait forcément osciller entre des aspects normatifs et des réalités plus objectivables.

- 13 Enfin, rappelons les quatre points faisant consensus, pour Sandra Bellier, dans l'approche de la compétence :

le lien entre la compétence et l'action, relation exprimée par le fait que la compétence n'existerait pas indépendamment d'un problème à résoudre en situation,
le caractère évolutif d'une contextualité de la compétence,
la dimension cognitive de la notion, comme réservoir d'expérience et de sens,
un « plus » ne se réduisant pas à un ensemble de capacités empilées et permettant d'articuler différentes capacités dans une même dynamique d'action. (Bellier, 1999, pp. 225-226).

- 14 À ces quatre éléments, il nous faut ajouter la contribution d'une culture d'établissement qui soit qualifiante ou apprenante car la compétence, du fait de sa dynamique transactionnelle, ne peut être saisie de façon atomisée. Norbert Alter précise cette part du don contenue dans son actualisation en situation :

Les ressources spontanément mises à la disposition de l'entreprise correspondent à ce que les sociologues et les psychologues du travail nomment l'*ingéniosité*, c'est-à-dire tous les savoir-faire mobilisés par les opérateurs pour mieux adapter leur tâche aux conditions concrètes de travail. La mise en œuvre de cette compétence représente un *sacrifice* : en agissant ainsi, les opérateurs consacrent une partie de leurs ressources au bien collectif (...). De la part des salariés, ces comportements reviennent à donner infiniment plus de valeur au travail que ne l'indique le niveau de classification qui fonde leur rémunération. Cette ingéniosité constitue un avantage considérable pour l'entreprise : elle lui évite d'avoir à penser l'organisation du travail et les procédures de manière concrète, localement opérationnelle, puisque les salariés s'en chargent. La division du travail est donc infiniment plus subtile que ne le laissent croire les organigrammes et les principes fondant l'activité des départements chargés de la structuration interne. Ces derniers définissent des procédures globalement et abstraitement adéquates – c'est-à-dire indépendamment des situations concrètes de leur mise en œuvre. Ce n'est que sur le terrain que les procédures se concrétisent et s'adaptent à la spécificité des problèmes à traiter. Mais cette métamorphose ne se produirait pas sans l'ingéniosité des opérateurs et les initiatives qu'ils prennent. (Alter, 2009, pp. 139-140)

- 15 Associée aux deux autres éléments que sont l'investissement en *capital social* et la nécessaire *prise de risque*, la compétence serait ainsi au fondement, selon Alter, d'une activité de régulation basée au moins partiellement sur l'*anthropologie du don* (Caillé, 2007).
- 16 En définitive, si le travail est bien « l'activité coordonnée des hommes et des femmes pour faire face à ce qui ne pourrait être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite » (de Bandt, Dejours & Dubar, 1995), la compétence serait, au plus simple, la contribution de chacun à ce processus. Notre proposition dépasse ici l'ancienne démarcation opérée par la sociologie du travail entre les parts prescrites et discrétionnaires de la fonction car la compétence ne peut être cantonnée à la seule tenue d'un poste de travail tant elle s'inscrit dans une synergie d'équipe.

- 17 Notre conception de la compétence ne peut ainsi plus se référer à cette mythologie du navigateur solitaire allant d'un rivage professionnel à l'autre dans une embarcation de plus en plus équipée de pré requis en formation. Il conviendrait plutôt de penser l'individu salarié en terme de membre d'un équipage de bateau, (galère dirons certains), dont les conditions de navigation s'avèrent relever le plus souvent d'équilibres fragiles dans des courants parfois contraires.
- 18 Elle est rejointe sur ce point par Guy Le Boterf déclarant :
- L'intérêt croissant porté à la transmission et au développement des compétences individuelles ne doit pas faire oublier que la compétence d'une entreprise ou d'une organisation ne se réduit pas à la somme de compétence de ses membres. Elle dépend surtout de la qualité de la combinaison ou de l'articulation entre les compétences des personnes qui la constituent. On ne peut répondre aux défis actuels de l'économie (innovation, complexité, nouvelles organisations de travail, développement de l'économie du savoir, réactivité) par la seule juxtaposition des compétences individuelles (Le Boterf, 2003).
- 19 Il s'agit d'un double écart dans la mesure où nous sommes à la fois amenés à bricoler à partir de référentiels théoriques pouvant être éloignés des réalités du terrain et de protocoles organisationnels qui bloqueraient parfois le système s'ils étaient suivis à la lettre, (il suffit de prendre l'exemple de l'efficacité d'une grève du zèle pour le comprendre).
- 20 L'attractivité de la notion de compétence est ainsi corrélée à de fortes attentes sociales partagées par les salariés, les employeurs et les pouvoirs publics. Comment dès lors expliquer la défiance dont elle peut faire l'objet alors même qu'elle ne cesse de gagner, au moins en théorie, en visibilité et en possible utilité ?³ Est-ce une affaire de malentendu, de leurre ou plus sérieusement d'antagonismes d'intérêt rendant impossible sa mise en pratique ?

2. Les sens et enjeux propres à la maîtrise des compétences

2.1. Les facteurs explicatifs d'un succès et d'une controverse scientifique liés au recours au concept de compétence

- 21 Les analyses, portant sur l'évolution des identités professionnelles, les mutations des différents mondes du travail et le changement social, ont renouvelé la notion même de socialisation en accordant une place de plus en plus centrale à ce concept de compétence. De façon logique, l'accent sera rapidement mis sur la question des apprentissages à la fois techniques et sociaux.
- 22 Par rapport aux nouvelles modalités de reconnaissance du travail, Michel Lallement observe ainsi que celles-ci « classent et segmentent tout autant qu'auparavant, mais à l'aide d'un critère de plus en plus prégnant aujourd'hui : la capacité dont peuvent faire preuve les salariés à écrire par eux-mêmes le scénario de leur destin professionnel. » (Lallement, 2007, p. 148). Or cette capacité est déterminante dans nos apprentissages et Pierre Domonicé signale que :

Indépendamment des autodidactes, chacun s'ingénie à construire les savoirs qu'il juge nécessaires ou stimulants. A la fin de sa vie professionnelle, tout travailleur, que sa tâche soit manuelle ou plus intellectuelle, a accumulé des savoirs qui lui

permettent d'avoir la maîtrise de ses actes et d'être à l'aise dans sa fonction (...). L'adulte continue plus spontanément d'apprendre lorsqu'il sent qu'il est en mesure de produire son propre savoir, et il se réjouit de constater qu'il sait ce qu'il fait. La métaphore de l'œuvre, utilisée naguère pour désigner la vie des artistes ou des personnages illustres, préoccupe de nombreux adultes d'âge avancé au moment où ils s'interrogent sur le sens de leur parcours de vie. (Dominicé, 2002, p. 212).

- 23 La compétence révèle nos capacités à donner du sens à un cheminement personnel et à y mettre de la cohérence.
- 24 Cette proposition rejoint la question de la *double transaction* développée par Claude Dubar autour de la façon dont se construisent et se déconstruisent les identités professionnelles et sociales. D'un côté, nous aurions une transaction plus « objective » permettant de faire reconnaître ou non sa contribution en situation de travail et, de l'autre, une transaction plus « subjective », davantage liée au parcours d'une vie professionnelle et la possibilité de lui donner une cohérence, une stabilité et une continuité (Dubar, 2005). C'est par le travail de narration consistant à se mettre en récit, que nous donnons *forme* à une identité professionnelle et sociale (Dubar, 2000). Cette grille d'analyse nous a d'ailleurs permis de rendre implicitement compte de la présence d'une *régulation conjointe* (Reynaud, 1989) reposant sur une homologie structurale entre formateurs et apprenants dans le cadre d'une formation à distance (Causer & Papi, 2009). La compétence est déjà centrale dans *l'identité de la négociation* que Renaud Sainsaulieu définit comme un modèle dominant culturel de relation au travail. Particulièrement prégnante lors des trois décennies de croissance économique suivant la Libération, cette identité était, pour Sainsaulieu, présente
chez les professionnels très qualifiés mais aussi chez les cadres de production, ces professionnels de l'organisation des facteurs complexes de la production en ateliers ou en bureau, qui trouvent dans la richesse des compétences et des responsabilités de leur fonction le moyen constant d'affirmer leurs différences, de négocier leurs alliances, et leur reconnaissance sociale. (Sainsaulieu, 1977, p. 436)
- 25 C'est bien la compétence, elle-même traditionnellement définie comme l'une des quatre sources de pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977) qui permet à l'identité de devenir une cinquième ressource stratégique. C'est encore la compétence qui peut faire de tout salarié un joueur mais aussi potentiellement une carte à jouer ; et cela parallèlement, au recours au collectif, à l'autonomie et au projet (Bernoux, 2004) ! Au côté de l'information, de la règle, du rapport à l'environnement, et de la compétence, nous aurions l'identité comme nouvelle source potentielle d'influence sur son environnement relationnel et, celle-ci pourrait être utilisée, du fait de son caractère réversible, indistinctement comme un vecteur de domination ou un levier pour être un contrepoids dans l'exercice d'un contre-pouvoir.
- 26 Définies initialement dans leur rapport au pouvoir comme des *savoirs pratiques permettant de contrôler des incertitudes* et, par là-même, de savoir se rendre imprévisible dans une stratégie offensive de pouvoir, les compétences vont progressivement prendre une nouvelle acception dans la saisie des logiques d'action à l'œuvre en situation. Pour pouvoir tirer parti d'un minimum d'expérience d'expertise, il ne suffit plus de détenir, par exemple, une compétence difficilement remplaçable, encore faut-il, selon Friedberg, être en capacité à « bâtir le rapport à autrui, à construire des échanges, à se situer dans des rapports de négociation et de marchandage, à accepter et à assumer des situations de dépendance personnelle et à exploiter les opportunités qu'offre le contexte. » (Friedberg, 1997, p. 290) La compétence est alors plus ou moins bien intégrée à tout parcours de

socialisation professionnelle et elle s'acquiert sur la base d'apprentissages familiaux. Friedberg évoque ainsi l'importance de se doter d'*outils culturels* permettant la maîtrise des « conséquences affectives de la relation à l'autre » (Friedberg, p. 290). Cette dimension dépasse la question de la simple intelligence pratique d'une situation en évoquant davantage notre capacité à rentrer dans un triple processus de *reconnaissance*, de *réflexivité* et de *reliance* (Sainsaulieu, 2001)⁴. Elle nous signale, par ailleurs, comment cette notion de compétence a pu être au cœur d'un discours portant sur la nécessaire requalification du travail au regard des évolutions et mutations actuelles (et aussi sur leur gestion prévisionnelle).

- 27 Or, de nouveaux enjeux de pouvoir prennent une importance de plus en plus centrale au sein du champ de relations professionnelles. Du côté des centrales syndicales ouvrières, la compétence contribue pleinement à une culture de collectifs de travail et serait plutôt un frein à la seule valorisation individualisée des carrières. Il importe de signaler le rôle joué par les partenaires sociaux pour une meilleure prise en compte des compétences. Michel Lallement rappelle, à ce propos, l'importance des journées annuelles et internationales organisées par le syndicat patronal, le Medef à Deauville, car elles ont été l'occasion d'« affirmer haut et fort le lien entre compétence et compétition économique. » (Lallement, 2007, p. 138)
- 28 À l'opposé d'autres analystes du travail, comme Pierre Caspar, considèrent que la reconnaissance des acquis d'une expérience pourrait bien participer de l'institutionnalisation d'un nouvel espace de formation. Ce spécialiste de la formation professionnelle continue déclare ainsi :
- On apprend de plus en plus en dehors des temps réputés formatifs de la formation ou du travail. Avec l'extension de la sphère privée, les différents moyens d'information disponibles, la prolifération des pratiques de loisir et la diversification des expériences individuelles jouent de plus en plus un rôle formateur. Paradoxalement, les savoirs dits informels et/ou expérientiels qui en sont issus ont encore peu de reconnaissance sociale, bien qu'ils soient utiles autant à la vie personnelle et sociale qu'à la vie professionnelle(...). Il s'agit de rendre visibles des savoirs, parfois ignorés, et, en permettant la formalisation, par le biais de la formation, mais aussi d'échanges mutuels de services et de savoirs, de les constituer en qualification pour permettre leur pleine expression sociale, si tel est le vœu des personnes. (Caspar, 1999, pp. 468-469)
- 29 En effet, les usages sociaux de la notion de compétence, notamment managériaux, la mettent en relation avec celles de mobilité et d'employabilité. Alors même qu'il est reconnu une part de responsabilité à l'entreprise vis-à-vis de ces différents registres, le salarié est rendu de plus en plus explicitement responsable de la tournure prise par son parcours professionnel. La mutation des différents mondes professionnels induit une responsabilisation accrue dans un environnement où ne cessent de monter les incertitudes (Castel, 2009). Le recours aux outils et à la compétence informatique deviendrait ainsi un enjeu majeur de concurrence entre salariés au sein de cultures d'établissement où la flexibilité dans l'urgence est la norme (Aubert, 2004). Rendre compte du caractère idéologique des représentations instrumentalisant cette notion de compétence est essentiel dès lors que nous nous intéressons à ses conditions et modalités concrètes de son exercice... Nous savons ce que la culture d'entreprise devait, lors de son émergence dans aux USA (dans les années soixante-dix) à la nécessité d'attirer et de fidéliser un personnel hautement qualifié. La sociologue du travail Danièle Linhart rappelle, à sa manière, le rôle crucial joué par les cultures organisationnelles (notamment dans la fonction publique) :

Ainsi s'il est vrai que la logique bureaucratique est très présente, si elle est véritablement inscrite dans le travail du service public, si le respect du règlement est omniprésent et source de préoccupation permanente, d'autres dimensions essentielles la bordent de très près, notamment le métier (au sens de l'expertise technique) et le sens du service public (qui transite souvent par le sentiment d'appartenance à l'institution. C'est dans la tension entre ces trois dimensions fondamentales du travail de la fonction publique que se joue l'identité de l'institution et que se façonne le rapport au travail. (Linhart, 2007, p. 210).

- 30 La non prise en compte dans les trois secteurs du monde du travail, que sont le privé, le public et l'économie sociale et solidaire, est préjudiciable lors de fusions car les lignes de démarcation demeurent en interne et amènent à déconsidérer la contribution de celui qui provient de l'autre secteur ou établissement. Cette cécité managériale se vérifie également dans les expérimentations de fusion transnationales. Philippe d'Iribarne observe que « si la culture concerne tellement la vie des entreprises, c'est au premier chef parce qu'elle affecte la manière de gouverner les hommes » (D'Iribarne, 1998). Si les applications, procédures et protocoles, présents en organisation, sont culturellement codifiés car ils dépendent d'institutions de formation et d'éducation diffusant des valeurs propres à des histoires à chaque État-Nation, à chaque continent. Il en va du même des modalités de gestion du personnel et de la compétence se forger dans ce domaine :

Le flou du langage dont on se sert pour affirmer des valeurs, le fait qu'en utilisant de mots comme partage, exemple, ou tout autre plus ou moins abstrait, on ne spécifie pas précisément ce qu'on entend par là, fournit un bon moyen de jeter un pont entre ce qui unit et ce qui distingue. C'est au sein d'une culture qu'un mot prend réellement sens, qu'il évoque des réalités précises, des manières concrètes d'agir, des formes tangibles de vie en société. On peut être en plein accord sur des valeurs tant qu'on les exprime dans un vocabulaire abstrait, tout en ayant en tête des pratiques bien différentes. Ce caractère du langage fait qu'il peut être facile de s'entendre, au-delà des cultures, quand on se contente de parler ensemble d'un monde idéal. Mais cela ne présage rien quant à la diversité de ce qui est attendu quand on s'organise pour œuvrer ensemble. (D'Iribarne, 2009, p. 144)

- 31 Dans les métiers de la relation et plus précisément ceux qui ont trait à l'éducation spécialisée, prendre en compte des compétences à la fois singulières et partagées nécessite d'appliquer une pédagogie différenciée par rapport au milieu social de l'apprenant, à ses origines culturelles, son genre, son âge, son niveau d'études etc. C'est alors à l'enseignant ou au formateur d'évaluer sa compétence par un travail d'objectivation de ce qu'il transmet.
- 32 Le construit d'une compétence prend, par ailleurs, toute son importance dans une culture professionnelle de sûreté. La recherche effectuée, par Florence Osty, sur différents sites de production nucléaire nous renseigne ainsi cette dynamique à la fois individuelle et collective de production d'énergie nucléaire. La sociologue nous révèle les raisons pour lesquelles la compétence est une notion aussi complexe et difficile à saisir. (Osty, 2002).
- 33 Dans ce type d'organisation « l'aléa constitue une opportunité d'enranger les leçons de l'expérience comme savoir supplémentaire » (p.78). Nous y trouvons un double mouvement de différenciation, (entre les différentes fonctions), et d'interdépendance reposant sur la réciprocité dans la confiance.

2.2. La contribution du concept de compétence aux apprentissages et usages du numérique : apports et perspectives

- 34 S'il importe d'articuler le concept de compétence avec d'autres comme ceux de culture d'établissement et de métier, il nous faut évoquer enfin leur fonction heuristique dans le domaine du numérique.
- 35 Vincent de Gaulejac évoque, à cet égard, le risque d'une fracture numérique pouvant prendre parfois un aspect intergénérationnel :
- La tension vient d'abord de l'absence de compétences pour tous ceux qui n'ont pas pu ou su se former ; celui qui ne maîtrise pas la « bécane » est rapidement mis sur la touche. Elle vient ensuite du renouvellement permanent des machines et des logiciels, qui rend très rapidement obsolètes les apprentissages précédents. Il faut se recycler constamment renouveler le matériel, acquérir de nouveaux langages, mettre en place de nouvelles procédures, de nouvelles formes de traitement de l'information. D'autant que, dans la plupart des cas, aucun temps supplémentaire n'est prévu pour ces acquisitions. Elles doivent se faire dans la foulée, occasionnant une surcharge censée passer inaperçue. L'exigence d'adaptabilité et de flexibilité conduit donc à intérioriser l'idée que ces évolutions rapides sont normales et nécessaires, et que l'effort attendu pour les maîtriser fait partie du métier. C'est à l'agent lui-même de trouver le temps et les ressources nécessaires pour se former. (de Gaulejac, 2011, p. 271)
- 36 Il est aussi précisé que ce n'est plus la rétention de l'information mais la manière de la décrypter qui devient un enjeu essentiel de pouvoir.
- 37 Les bénéfices à retirer des usages sociaux d'une « compétence numérique » demandent à être saisis par les organisations et ses membres. Par rapport aux acteurs, et à leurs perspectives, il apparaît qu'ils seront sans cesse plus nombreux à devoir se réorienter, changer d'établissement, de fonction ou encore de secteur professionnel... et le fait d'avoir notamment imposé un enseignement en informatique à tous les montages de licence professionnelle témoigne de l'importance de cet enjeu . Reconversions, bifurcations, seconde carrière seront ainsi autant d'occasions à valoriser et promouvoir une expérience faite de pratiques du numérique engageant un savoir réflexif, des *ficelles* de son métier...
- 38 Du côté des établissements professionnels, le sociologue Norbert Alter a démontré que l'innovation s'origine dans la déviance et que les directions ont à remettre en question leur conception du changement et de la gestion relationnelle du personnel. La compétence en informatique du responsable devient ainsi un enjeu majeur de réussite et passe par des capacités d'écoute, d'animation et de créativité... et surtout de mises en réseaux tant relationnels que numériques.
- 39 Les différentes formes de compétence découlent du type de situation rencontrées. Il peut s'agir :
- D'un événement inattendu mais connu et « les agents soulignent alors la nécessité de s'écarter d'une application stricte des règles pour obtenir une efficacité supérieure en recourant à un savoir empirique, échappant à toute rationalisation. Celui-ci est fondé sur connaissance des réalités de la production, et ne se dissout pas dans le simple respect des procédures formelles de travail. » (Osty, 2002, p. 72). Cette situation permet de mobiliser une base personnelle de données constituée avec l'expérience.

D'une situation n'ayant que partiellement des similitudes avec des cas déjà rencontrés. Il apparaît alors que la compétence activée est bien celle du diagnostic de situation, c'est-à-dire une capacité mentale à se représenter les données du problème à résoudre (Osty, p. 79). La sociologue précise que ce travail s'effectue avec le recours à un raisonnement analogique par rapport à des cas auparavant répertoriés.

D'un problème complètement inédit ne permettant pas de se faire une représentation claire du cas à résoudre et l'activité mentale mobilisée passe alors par « l'abstraction, c'est-à-dire qu'elle va puiser directement dans le corpus de solutions déjà répertoriées » (Osty, p. 79).

- 40 Il y existe en fait, dans ce type d'organisation, un système gratifiant de qualifications passant par le recrutement de jeunes plus diplômés, une forme de tutorat des anciens, un procès volontaire et continu d'autoformation, la progression d'une fonction à l'autre après le bénéfice d'une habilitation. La nécessité de faire face à des problèmes complexes à résoudre engendre la difficulté de se reposer sur ses seules qualifications jugées insuffisante et l'impossibilité de suivre à la lettre le protocole prévu initialement avec ses règles et procédures. Dans le même établissement un salarié peut gravir tous les échelons hiérarchiques et c'est ce qui le rend professionnellement crédible aux yeux de ses collègues. De plus, on s'intéresse au métier de l'autre puisqu'on l'a connu ou que l'on va, au contraire, ultérieurement le découvrir. Nous pourrions sans doute rajouter une observation faite ailleurs concernant la possibilité de mieux déterminer son périmètre d'intervention et, par là-même, son métier. Daniel Verba a pu observer qu'une éducatrice de jeunes enfants devenant institutrice était beaucoup plus à l'aise dans un travail partenarial mettant en collaboration ces deux types de professionnelles (comme c'est le cas dans des classes passerelles où on travaille sur la préscolarisation des jeunes enfants) (Verba, 2001). Toute coopération, inscrivant l'information ou le praticien en numérique, nécessite, par ailleurs, une confiance ne pouvant opérer que dans climat fait de convivialité (Dejours, 2006).
- 41 Une petite « révolution » silencieuse semble toutefois se dérouler aujourd'hui à notre insu. Elle concerne notamment le fait, pour des universitaires responsables de filières scolaires, d'admettre et de reconnaître à une expérience purement professionnelle la valeur d'un diplôme⁵. Cela revient à reconnaître aux terrains professionnels la capacité à devenir des lieux producteurs de savoir et c'est bien la possibilité de découper différentes capacités requises pour l'obtention d'un diplôme en les replaçant dans la dynamique d'une stratégie de projet qui en serait le vecteur principal. Si la fonction manifeste d'une validation d'acquis d'expérience est bien de qualifier un salarié et ses productions matérielles ou immatérielles, la fonction latente semble être davantage dans un processus symbolique de réparation. Jean-Paul Martin suggère ainsi que « demander une validation de son expérience, c'est viser une restauration de l'image de soi » (Martin, 2006, p. 58). Pour tous ceux qui ont acquis empiriquement des capacités dans le numérique, il importe de les valoriser et d'en organiser la promotion par la formation. Confrontés à nombreuses politiques de fusion (et aucun secteur n'est aujourd'hui épargné), ces agents doivent obligatoirement penser culturellement leur rapport aux outils.
- 42 Les candidats à la VAE ont le plus souvent été en échec scolaire ou victimes d'une interruption involontaire de scolarité pour des raisons principalement familiales. L'enjeu d'obtention du diplôme est d'autant plus considérable qu'ils sont le plus souvent des parents d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes scolarisés et que cette situation n'est pas sans influencer leur choix de s'engager dans un processus de qualification. Ils

sont aidés, par un référent, pour la constitution de leur dossier qui vérifie l'adéquation entre les compétences (capacités requises dans la formation initiale) et les situations à décrire et analyser pour la valorisation de leur expérience. Une des limites du dispositif concerne le trop faible nombre de candidats. Si ce constat doit nous inviter à mieux comprendre comment se façonne, en amont, une *expérience sociale de l'école* (de Queiroz, 1993) et la manière dont elle a pu être traumatique pour certains, il nous demande de mieux cerner les périmètres d'activité professionnels : jusqu'où faut-il aller dans les apprentissages dès lors que nous sommes de simples utilisateurs d'outils ou de « véritables professionnels », sachant que le numérique englobe tout un environnement social (comme l'ont compris les concepteurs du nouveau référentiel du B2i, publié en décembre 2011).

- 43 Isabelle Cherqui-Houot observe ainsi que la formation adulte à l'université génère ou signale une véritable dynamique de production de valeurs nouvelles :

Sur fond de tensions récurrentes, la formation tout au long de la vie prend corps au travers des transactions multiples, génératrices de valeurs sociales nouvelles et portées sur les activités de travail et de formation des individus. Ici se rejouent les modes de reconnaissance des personnes ; par conséquent, ici se déterminent également les conditions d'un plein exercice de la citoyenneté de chacun (Cherqui-Houot, 2011, p. 181).

Conclusion

- 44 Pouvons-nous être compétents sans être qualifiés ? Non seulement c'est le cas dès lors que tout savoir acquis par l'expérience fait l'objet d'une reconnaissance émanant de la hiérarchie, de pairs, ou encore d'une validation formative (de type VAE), mais c'est bien ce qui pourrait surtout être au cœur notre *désir de métier* motivant toute démarche de progression professionnelle et personnelle. Comment y travailler si nous ne savons pas le reconnaître comme c'est le cas des débats actuels portant sur la qualité des emplois, dans l'économie sociale et solidaire, délimitant uniquement ses enjeux autour de la nature des emplois offerts.
- 45 Dans un parcours continué d'apprentissages professionnels, il importe de mobiliser des ressources ne provenant pas uniquement d'acquis en formation ou tirés d'une expérience de mise en situation de travail et le concept de compétence nous renseigne justement sur notre capacité à fédérer des registres plus largement liés à nos engagements et à notre identité de sujet. L'expérience sociale de l'école, de la formation professionnelle et du travail implique le diagnostic de nos capacités rendant possible, au moins partiellement pour un transfert ou bénéfice toujours hypothétique, leur formalisation. François Dubet le résume, à sa manière, en déclarant que « l'étude *objective* de la subjectivité des acteurs engage un rapport particulier aux individus dès lors que leur sont reconnues certaines capacités, notamment celles de construire leur propre expérience. » (Dubet, 1994, p. 257).
- 46 S'il importe de travailler cette capacité à devenir autonome, réflexif et « reliant », nous ne pourrions le faire que dans des organisations, à valeur d'institution, c'est-à-dire suffisamment régulée et intégratrice : allons-nous seulement dans cette direction ?
- 47 En effet, les anciennes protections sont mises à mal et Zarifian observe, à ce sujet, que les directions d'établissement n'ont jamais autant sollicité l'engagement subjectif des salariés alors même que la nature de leur travail est occultée (Zarifian, 2009). Ces dernières se

replient alors sur le contrôle des résultats et non dans la valorisation des compétences individuelle ou collectives.

- 48 En définitive, cette exigence de qualification correspond à ce que Marcel Mauss appelait un fait social total puisqu'elle touche tous les domaines de l'existence en existant indépendamment des représentations collectives et qu'elle nous renseigne sur cette dynamique transactionnelle appelée, de plus en plus, à régir nos relations professionnelles et sociales. Le modèle de la qualification se décline ainsi, à travers ce paradigme tiers de l'échange (Ferréol, 2010), à travers trois niveaux étroitement articulés entre eux :

Le métier, à savoir le titre, qui renvoie, selon Françoise Piotet, à un mode de qualification patrimoniale, au(x) titre(s) détenu(s), (avec la formation initiale suivie, diplôme, les associations professionnelles, les ordres, les corporations etc.).

La qualification/classification se référant, (toujours selon Piotet), à une forme de qualification procédurale incluant les accords de branche, les relations professionnelles ou encore les partenaires sociaux...La référence centrale étant le poste de travail.

Et enfin, la qualification expérientielle c'est-à-dire la compétence qu'il ne conviendrait de pas réduire à sa seule instrumentalisation laissant libre cours à l'exercice d'un arbitraire patronal. La compétence ne serait-elle ainsi pas, au plus simple et comme le suggère François Dubet, cette « capacité à produire son propre travail ? (Dubet, 2002, p. 317).

- 49 Plus que jamais ce tour d'horizon des usages du concept de compétence nous invite à y trouver une possibilité de régénérer une régulation conjointe défaillante dans le monde du travail et plus précisément le domaine à la fois transversal et particulier du numérique. Cet effort institutionnel de régulation passera nécessairement par une politique de valorisation de nouveaux modèles de qualification concernant les nouveaux emplois et les anciennes fonctions à revaloriser dès lors qu'elles concernent l'innovation en informatique. Ce n'est pas un hasard si cette demande de reconnaissance est aussi forte ou prégnante de nos jours... Or, de l'acquisition des compétences numériques, qui ne cessent à la fois de se diversifier et de se complexifier, naissent de nouvelles attentes en matière de qualifications et de nouveaux emplois. Plus largement, ces compétences ou aptitudes peuvent être acquises tout au long de sa vie et ce nouvel enjeu pose la question des médiations permettant de sortir, par exemple, de situations d'isolement et de solitude (travailleurs et retraités, issus de l'immigration, vivant en foyer, personnes âgées demeurant loin de leur famille...).

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2009). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La découverte.

Alter, N. (2006). *Sociologie du monde du travail*. Paris : PUF.

Aubert, N. (Dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Érès.

Bandt de, J., Dejours, C., & Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris : Bayard.

- Bellier, S. (1999). La compétence. In P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod.
- Boltanski, L., & Bourdieu, P. (1975). Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2, 95-107.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil.
- Caspar, P. (1999). La reconnaissance des acquis : un nouvel espace de formation ? In P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 453-470). Paris : Dunod.
- Caillé, A. (2000/2007). *L'anthropologie du don*. Paris : La découverte.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Cherqui-Houot, I. (2011). La formation tout au long de la vie à l'université. Une dynamique de production de valeurs sociales. In J.-Y. Causer & P. Hamman (Éds.), *Travail, formation et transactions sociales : Quand les « dominés » deviennent « acteurs »*. *Hommage à Maurice Blanc* (pp. 107-114). Bruxelles : Peter Lang.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Dadot, M. (1999). L'employabilité. In A. Akoun & P. Ansart (Éds.), *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- Dejours, C. (2006). La flexibilité ou l'autre nom de la servitude. In M. Husson (Éd.), *Travail flexible, salariés jetables. Fausses questions et vrais enjeux de la lutte contre le chômage* (pp. 52-63). Paris : La Découverte.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1991/2005). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Ferréol, G. (Dir.) (2010). *Autour d'Alain Caillé et des travaux du MAUSS*. Bruxelles : EME.
- Friedberg, E. (1993/1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Gaulejac de, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Seuil.
- Iribarne d', P. (1998). *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà des frontières*. Paris : Seuil.
- Iribarne d', P. (2009). *L'épreuve des différences. L'expérience d'une entreprise mondiale*. Paris : Seuil.
- Lallement, M. (2007). *Le travail. Une sociologie contemporaine*. Paris : Gallimard.
- Le Boterf, G. (2000/2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). Peut-on transmettre les compétences ? In J.-C. Ruano-Borbolan (Éd.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp. 187-200). Paris : Demos.
- Linhart, D. (2007). Entre bureaucratie, service public et expertise professionnelle : les métiers de la fonction publique. In J.-Y. Causer, R. Pfefferkorn & B. Woehl (Éds.), *Métiers, identités professionnelles et genre* (pp. 209-231). Paris : L'Harmattan.

- Martin, J.-P. et al. (2006). *Repenser la formation. Nouveaux enjeux individuels et collectifs*. Stratégies-Outils. Lyon : Chroniques sociales.
- Osty, F. (2002). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.
- Papi, C., & Causer, J.-Y. (2009). La formation : un lieu de co-construction identitaire. *Cahier du CRESS*, 10, 71-86.
- Piotet, F. (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF.
- Queiroz de, J.-M. (1993). L'expérience sociale de l'école. In P. Merle (Éd.), *La compétence en question. École, insertion, travail*. Rennes : PUR.
- Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Colin.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (2001). *Des sociétés en mouvement. La ressource des institutions intermédiaires*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.
- Verba, D. (1993/2001). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : La découverte et Syros.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. RUEIL-MALMAISON : Éditions Liaisons.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. RUEIL-MALMAISON : Éditions Liaisons.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.

NOTES

1. Mireille Dadoy définit l'employabilité comme « la capacité non seulement à suivre l'évolution technique de son emploi, mais aussi de s'adapter à de nouveaux emplois (...). Le personnel est maintenant sommé d'augmenter le spectre de son employabilité, non pas par l'entraînement à de nouvelles tâches concrètes qui déboucheraient sur une polyvalence, par exemple, mais par l'acquisition et l'entretien de compétences générales susceptibles d'ouvrir à de futurs emplois non connus, dans l'entreprise ou à l'extérieur. » (Dadoy, 1999, p. 183).
2. Exemple de compétences exigées aujourd'hui pour une mission d'évaluation (sur un poste d'animateur -recherche-action-formation à mi-temps) des besoins sur un quartier :
 - Être capable de mobiliser divers réseaux stratégiques : connaître les canaux d'information et de communication, les lieux ressources, les bases de données accessibles...
 - Être capable de mettre en œuvre une méthode et des outils sécurisant le bon déroulement de la mission : technique de diagnostic, organisation et structuration des travaux, définition des indicateurs, mobilisation des bons vecteurs de communication...
 - Être capable de préparer et d'animer des réunions et groupes de travail, mixant des interlocuteurs variés ;
 - Savoir élaborer des documents professionnels écrits et effectuer des *reporting*.
 - Maîtriser les outils bureautiques ;
 - Être proactif, volontaire, faire preuve de créativité et d'esprit de décision pour impulser une dynamique constructive et positive ;
 - Savoir rendre compte, à un comité de pilotage ou à un commanditaire ;

- Être rigoureux dans le suivi et le respect de la commande ;
- Savoir gérer les priorités, prendre des initiatives, s'adapter à différents acteurs ;
- Maîtriser les techniques de communication orale et écrite.

3. Il est possible pour s'en rendre compte de visiter le site de pôle-emploi et de constater la manière dont il en est devenu le promoteur. Il est, par exemple mentionné, qu'une évaluation des compétences réalisée « par leur soin » permet de :

- repérer les atouts sur lesquels vous pourrez vous appuyer pour accéder à l'emploi recherché,
- vérifier que vos compétences et capacités correspondent à celles exigées par les employeurs pour occuper l'emploi que vous recherchez,
- identifier vos besoins de renforcement ou d'élargissement des compétences,
- identifier d'autres emplois/métiers sur lesquels vous pouvez vous positionner.

Ou encore, il importe de réaliser un bilan et alors de :

Prendre le temps de réaliser un bilan personnel et de faire le point sur vos *atouts*, vos *compétences*, vos *aspirations*. De ne pas se limiter à des expériences strictement professionnelles et de penser également à vos activités personnelles.

Il n'est toutefois pas précisé qu'il peut être fait appel à des prestataires extérieurs sélectionnés par le « moins disant » (c'est-à-dire les moins coûteux) ou encore qu'un bilan de compétences est réalisé en six heures (ce qui n'est pas forcément une pleine garantie d'efficacité). La conscience de l'importance de la prise en compte des compétences est là mais les moyens ne suivent a priori pas.

4. Renaud Sainsaulieu pense que ces trois notions participent en fait du même mouvement historique :

Au cœur de la transformation sociale, les institutions intermédiaires (entreprises, administrations et associations) apportent ainsi leur capacité de reconstitution d'acteurs à partir d'individus en quête de reconnaissance sociale. Ce serait la vertu spécifique de la reliance que d'apporter un tel résultat indispensable à l'expérience collective du changement, puisque l'on y vit une perte d'efficacité des institutions légales et normatives. Par reliance, il faut donc entendre un processus de construction du lien social particulièrement mis en œuvre dans ces périodes de grande transformation. (Sainsaulieu, p. 117)

5. Cette série d'observations est tirée d'un travail personnel d'observation de soutenances de VAE se déroulant dans un département de formation professionnelle et universitaire.

RÉSUMÉS

Issue, à l'origine, du champ professionnel, la notion de compétence s'est imposée progressivement dans celui de la formation professionnelle et de l'éducation. Il reste dès lors à saisir ce que ce passage pourrait apporter aux théoriciens du champ éducatif en termes d'avancée cognitive mais aussi de praxéologie. Rendre compte des enjeux heuristiques, contenus dans les efforts de définition et les débats concernant les *compétences numériques*, peut ainsi difficilement faire l'impasse de leur caractérisation, de leur genèse et de leur processus d'institutionnalisation.

Coming originally from the professional field, the notion of ability has been introduced in education as well as in vocational education. There remains now to understand what this notion could bring to the theoretician of the educational field in terms of cognitive advance and praxeology. Subsequently analysing the heuristic challenges contained in the efforts of definition and the debates concerning the numerical abilities can hardly be understood without carrying out a characterization, their genesis and their institutionalization process.

INDEX

Mots-clés : compétence numérique, compétence, apprentissage professionnel

Keywords : numerical competency, competency, professional learning, professional training

AUTEUR

JEAN-YVES CAUSER

Maître de conférences en sociologie, Université de Haute Alsace. Laboratoire : C3s, Besançon