Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?

Thierry Piot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/622>

DOI : 10.4000/questionsvives.622

ISBN : 978-2-8218-1082-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 259-275

ISBN : 978-2-912643-35-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Thierry Piot, « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/622> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>

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.

Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?

Thierry Piot¹

***Résumé :** Cet article propose des indicateurs destinés à mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui. La première partie s'intéresse à la genèse de la notion de développement professionnel, issue de la rationalisation induite par la seconde modernité ; elle indique que les métiers adressés à autrui sont tenus d'articuler une rationalisation forte et une rationalisation faible. Puis, nous présentons le cadre de la didactique professionnelle, particulièrement pertinent pour s'intéresser à l'analyse du travail d'interaction humaine et mettre au jour ses dilemmes. À partir d'une recherche empirique concernant des formateurs d'une école d'aides-soignants, nous proposons, à partir d'une lecture plurielle qui prend en compte les compétences et l'identité professionnelle, cinq indicateurs qui sont l'objet d'un traitement afin d'être comparables, car c'est la cohérence entre les informations recueillies qui nous paraît rendre le mieux compte, malgré les limites, de la notion de développement professionnel dans les métiers adressés à autrui.*

***Mots-clés :** développement professionnel, didactique professionnelle, interaction humaine*

***Abstract:** What indicators should be used to measure professional development in non-teaching support occupations ? This article proposes the use of indicators in these occupations. The first part considers the origin of the concept of professional development, coming from the rationalisation caused by the "second modernity". This part indicates that these occupations are linked to both a strong and a weak rationalisation. The second part presents the framework for professional development that is particularly relevant to the analysis of social interaction and the updating its dilemmas. Starting from empirical research involving the trainers at a school for care assistants, five indicators are proposed for the competencies and professional identity that are sufficiently comparable for the best generalisations, despite all limitations, to support occupations.*

***Keywords:** professional development, professional learning, social interaction*

¹ Professeur en sciences de l'éducation. Université de Caen Basse-Normandie - Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (EA 965).

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?**Introduction**

La notion de développement professionnel peut-être considérée comme émergente non seulement dans le champ de la formation professionnelle et celui connexe de l'ingénierie de la formation mais aussi dans le domaine plus étendu (même s'il est conceptuellement moins homogène) des pratiques professionnelles.

La question que nous traitons ici concerne les indicateurs de développement professionnel, que nous analysons à partir de deux regards : d'une part, nous indiquons que l'émergence de la notion même de développement professionnel est en lien avec une évolution socio-historique longue à travers la post-modernité. Celle-ci à la fois exige de chaque opérateur plus d'efficacité à travers la formalisation des ressources qui constituent ses compétences professionnelles et lui impose d'être un acteur au sens où il doit s'efforcer de donner du sens à son travail et construire son identité, ou au moins la partie de son identité plurielle qui concerne son activité de travail. D'autre part, et prenant acte du lien génétique entre modernité et développement professionnel à travers les notions d'identité et de compétence, nous indiquons dans quelle mesure le cadre théorique de la didactique professionnelle, qui privilégie l'analyse de l'activité, permet d'éclairer la notion de développement professionnel : en effet, l'activité d'une personne au travail synthétise, à chaque instant, des éléments tenant aux compétences qu'il met en œuvre et à l'identité professionnelle qu'il mobilise.

Genèse de la notion de développement professionnel dans les métiers de l'interaction humaine***La rationalisation induite par la modernité***

La logique de la reddition de compte s'impose désormais dans la production des biens des services, y compris dans le champ de l'éducation et de la formation (Lessard & Mérieu, 2005), pensés comme des services intégrés à la notion de marché, tel que le propose, au niveau de la Communauté européenne, le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur (1999)² et plus généralement la stratégie de Lisbonne (mars 2000) qui vise à donner à l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »³. Cette réalité est fille de la logique propre à la modernité, née, avec le siècle des Lumières ; la modernité consacre la fin d'un monde régit par les traditions, c'est-à-dire un monde stable, tant socialement qu'économiquement, dont les bouleversements -que furent d'un côté la Révolution française et de l'autre la Révolution industrielle- sont les événements fondateurs. Comme l'ont montré les travaux de M. Weber (1922), qui cherchent à comprendre ce qui singularise les sociétés modernes, ces dernières obéissent au principe de

² [<http://www.europe-education-formation.fr/bologne.php>] (site consulté le 15 mars 2009).

³ [http://www.elysee.fr/elysee/francais/ressources_documentaires/europe-ue/fiches/la_strategie_de_lisbonne-2005.28971.html] (site consulté le 15 mars 2009)

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

rationalisation de l'activité humaine. Ainsi, c'est moins en référence à la logique « magique » de la tradition qui veille à reproduire l'existant, ou en référence à la logique affective des passions, mais d'avantage à une logique instrumentale et calculatrice que se comprend la modernité classique du 19^{ème} et de la première partie du 20^{ème} siècle. La modernité classique se distingue par un rapport de domination spécifique, la domination « *légale-rationnelle-bureaucratique* » (Weber, 1922) qui s'appuie sur le pouvoir du droit formel et impersonnel et l'acceptation d'un code qui s'impose à travers la notion de contrat. Elle se légitime également dans la science et la technique triomphantes (Habermas, 1973). C'est l'âge d'or des institutions, qui désignent, dans une définition extensive « *toutes les activités régies par des anticipations stables et réciproques* » (Boudon & Bourricaud, 1982) : État, famille, entreprises, églises, organisations diverses dont l'école. C'est également une période propice à ce que F. Dubet (2002) nomme les programmes institutionnels qu'il définit comme un processus de socialisation qui inscrit des individus dans une culture particulière : le travail du soin, par exemple, issu d'une vocation, est un vecteur de ce processus qui permet la traduction de valeurs et principes partagés, d'une part en actions qui donnent à voir ces valeurs, et d'autre part, en subjectivité qui les intériorise. Le travail est institué mais aussi instituant et il agit comme une matrice productrice de repères et de sens pour les individus. Dans l'ensemble, ce mouvement de la première modernité a guidé, durant environ deux siècles, l'évolution des sociétés occidentales qui vont peu ou prou devenir plus homogènes, plus prospères et offrir un modèle de développement qui s'appuie sur la démocratie politique et le primat de la sphère économique privée. Au tournant des années 1970, le courant de la *seconde modernité* tente de décrire, du point de vue sociologique, l'évolution de la société. Qu'on la désigne sous le terme de *post-modernité* (Lyotard, 1979), d'*hyper-modernité* (Pages & alii, 1988) ou *surmodernité* (Augé, 1992), on constate le rôle central joué par la connaissance et les savoirs et une tension extrême entre « *la sphère productive centrée sur l'efficacité et régie par la rationalité fonctionnelle et la sphère culturelle où règnent l'expression du moi et l'épanouissement personnel* » (Bonny, 2004). D'une certaine manière, c'est une radicalisation et une accélération extrêmes de la rationalisation de la modernité classique qui sont à l'œuvre. Deux notions permettent de déchiffrer un monde perçu comme une mosaïque mouvante et de caractériser la dé-symbolisation et la désinstitutionalisation en mouvement : la notion d'incertitude et la notion de réflexivité. L'incertitude indique que les transformations de la société ne balisent plus les périodes de relative stabilité mais constituent un trait permanent : l'urgence, l'immédiateté ont pris la place des repères plus ou moins pérennes et transmis de manière intergénérationnelle ; la réflexivité invite -ou plus exactement oblige- chaque individu, dans un monde devenu désenchanté, à décider de ses propres repères, à choisir des voies et les modalités pour se réaliser, puisque décider pour soi-même est l'injonction à laquelle chacun est tenu de satisfaire : en devenant sujet, l'individu doit également devenir réflexif, c'est-à-dire, pour J.-C. Kaufman (2004) « *être en regard de soi-même, s'analyser, prendre des décisions* ».

Compétence contre qualification

La notion de compétence, issue du monde industriel anglo-saxon, traduit parfaitement, dans les mondes professionnels, l'exigence de performances dans un univers devenu concurrentiel. Elle se substitue à la notion de qualification à partir de laquelle un diplôme d'un niveau donné ouvrait droit à des activités professionnelles et un niveau de rémunération

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

négocié au niveau collectif entre l'État, le patronat et les organisations syndicales représentatives. La compétence, définie comme un savoir-agir contextualisé et opérationnel, et issue de la combinaison de différentes ressources (expérience, formation académique, attitudes et convictions personnelles), ne se déclare pas mais s'infère de la performance, c'est-à-dire d'une réalité effective et mesurable. En France, c'est l'accord CAP 2000⁴ qui sanctionne ce changement de paradigme dans le monde du travail. Signé en 1990, cet accord sert de référence pour caractériser la transformation des rapports sociaux qui s'efforcent de prendre en compte l'évolution de la situation des entreprises industrielles : « *Au cœur de cet accord se trouvent réaffirmés deux principes directeurs* » (Ropé, 1996) qui officialisent le glissement de la notion de qualification vers la notion de compétence : une formation qualifiante et une organisation valorisante. (1) Le principe de la formation qualifiante veut offrir aux salariés la possibilité de s'inscrire dans une trajectoire professionnelle où ils puissent s'adapter et évoluer : dans l'esprit, ils contribuent, en s'adaptant et en se transformant en une ressource actualisée, à la compétitivité de l'entreprise, qui repose sur une capacité d'adaptation et de réactivité accrues, tout en préservant leur emploi et les possibilités de promotion internes. Dans ce modèle, qui s'inspire de l'exemple germanique, l'organisation du travail et les compétences actualisées des salariés sont des aspects complémentaires : leur adéquation et leur synergie dans l'action sont un des moteurs de la compétitivité de l'entreprise. Autrement dit, le salarié est réputé adhérer activement, adaptant ses compétences, à la logique de l'entreprise dont il est, à son niveau, un acteur mobilisé. (2) Le principe d'une organisation valorisante, adossé au précédent, vise à optimiser en permanence la genèse et la mobilisation des compétences des salariés, en valorisant notamment leur expérience professionnelle via une interaction permanente entre formation et organisation du travail : il s'agit de rendre plus souple et évolutive l'adéquation entre formation et emploi, c'est-à-dire d'optimiser le rapport entre compétences acquises et compétences requises. Sans vraiment être mise en examen critique, la notion de compétence va progressivement et sans résistance migrer de la sphère industrielle vers le monde de la formation professionnelle, via les référentiels de compétences, puis vers le monde scolaire, à une époque où le poids des demandes de la sphère économique et productive va progressivement venir s'imposer, dans le monde de l'éducation. Peu de voix se sont associées aux mises en garde du Collège de France et ont pris suffisamment de distance avec cette vision a-historique et universaliste de la rationalité : « *le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité* » (Collège de France, 1985). D'une certaine manière, cette remarque rejoint les critiques formulées par la sociologie critique de l'éducation qui réfute l'idée que les compétences s'acquièrent de manière systématique par une formation adaptée avec des outils d'évaluation rationnels que sont les référentiels de compétence et de certification et qui rappelle le rôle réel bien que ne se donnant pas à voir spontanément de « *l'identité culturelle des acteurs, qui réintroduit le poids des attaches sociales extérieures et l'épaisseur des destins collectifs dans le jeu organisationnel* » (Peyronie, 1998).

⁴ L'accord Cap 2000 a été signé le 9 octobre 1990 entre le GESIM (Groupement des entreprises sidérurgiques et minières) et les organisations syndicales (à l'exclusion du principal syndicat du secteur, la Confédération Générale du Travail).

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

En somme, le cadre de la seconde modernité invite désormais chacun à devenir co-auteur de son développement professionnel, à se poser comme un auteur éveillé, attentif aux évolutions de l'organisation -ou des organisations successives- qui l'emploient, au fait des cadres juridiques et économiques qui placent désormais la notion de développement professionnel au centre de nombreux dispositifs : Loi de modernisation sociale de janvier 2000, notamment dans son volet VAE (Validation des acquis de l'expérience), Droit individuel de formation, Formation tout au long de la vie.

Les métiers adressés à autrui : entre rationalisation forte et rationalisation faible

Cependant, il faut accorder une place particulière au travail de l'interaction humaine, où l'activité du travailleur est adressée à autrui. Ce dernier se distingue du travail industriel classique en ce sens qu'il est écologique, interprétatif, historicisé (Piot, 2006) et requiert la maîtrise d'un double registre de compétences (Mayen, 2007) : d'une part, des compétences sur l'objet de service qui correspondent au contenu du programme scolaire pour l'enseignant, aux situations professionnelles pertinentes pour le formateur, aux gestes ou techniques de soin pour l'infirmier, aux activités ludiques ou techniques pour l'animateur, etc., et d'autre part, des compétences communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non dits, c'est-à-dire des conversations *satisfaites* au sens de la pragmatique.

Les activités professionnelles adressées à autrui se caractérisent par un dilemme crucial, une tension particulière entre une rationalisation forte et une rationalisation faible et le développement professionnel des travailleurs concernés est à l'épreuve de cette tension. En effet, le travail adressé à autrui mêle irréductiblement rationalité objective et interprétations subjectives.

D'une part, ce que font les travailleurs concernés dans le cadre de leur travail -tâches prescrites et activités mises en œuvre- correspond bien à un travail au sens classique du terme, puisque ce travail peut être analysé comme un processus de transformation qui est traversé historiquement par l'exigence de rationalisation qui caractérise l'évolution du travail humain dans le monde occidental : définition d'un but, caractérisation d'un objet et des relations du travailleur à cet objet, caractérisation du produit du travail, des technologies et savoirs spécifiques requis pour exécuter celui-ci et existence d'une organisation qui procure un cadre social. D'autre part, ce travail résiste fortement au cadre habituel d'une analyse ergonomique classique : tout « travail sur autrui » résiste à se laisser enfermer dans des algorithmes, des protocoles d'exécution ou des schémas fermés qui s'ordonnent à la pure logique transformationnelle déductive et applicative des sciences dures, dont le champ de validité est limité à la production de biens matériels.

Les missions des métiers de l'interaction humaine (socialiser, enseigner ou former, soigner, accompagner...), ne peuvent être définies ou appréhendées qu'à partir de l'histoire multidimensionnelle et complexe des groupes culturels de référence et des personnes concernées : trajectoires sociales, dimensions psychologiques et cognitives. Le travail adressé à autrui correspond à deux processus en tension, antagonistes et complémentaires : l'un rationalisé et codifié, l'autre intersubjectif et faiblement déterminé (Tardif & Lessard, 1999). Le processus codifié est prévisible et planifiable, voire quantifiable au sens d'une gestion analytique. Il est donc possible d'anticiper et de « rendre compte », d'évaluer, de gérer et de réguler certains éléments du travail adressé à autrui en suivant la logique

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

rationnelle classique ; par exemple, pour l'enseignement, représentant emblématique des métiers adressés à autrui, on peut caractériser de manière univoque les cohortes d'élèves, les programmes scolaires, les *curricula*, l'organisation scolaire, les horaires dévolus à chaque discipline, le règlement, les outils pédagogiques, le recrutement et la gestion de carrière des enseignants. Le contrôle bureaucratique, à travers notamment la segmentation et la différenciation progressive des espaces réels et symboliques des lieux où s'exercent les métiers adressés à autrui (école, centre de formation professionnel, hôpital...), sont les traces, en terme d'organisation, de cette rationalité qui anticipe, gère, régule et demande des comptes. Les métiers adressés à autrui sont bien, de ce point de vue, une activité instrumentale et formalisée, institutionnellement et socialement reconnue où les compétences sont codifiées dans des référentiels (2005 pour les travailleurs sociaux, 2006 pour les enseignants ; 2007 pour les aides-soignants, 2009 pour les infirmiers...) et où l'identité professionnelle des acteurs est en partie définie par un statut d'exécution au sens moderne du terme. À se limiter aux caractéristiques embrassées par le processus de rationalisation de ces métiers, il y a alors lieu de tenir ces derniers comme routiniers, connus, monotones, prévisibles et donc pouvant être totalement anticipés, reproduisant inexorablement un scénario sans surprise. Cependant, ce regard qui réduirait les activités professionnelles concernées à un processus totalement maîtrisable et descriptible dans un protocole d'exécution sans incertitude serait erroné. (2) Le processus flou auquel se conjugue le processus codifié marque la complexité attachée au travail adressé à autrui. Il est marqué du sceau d'une certaine incertitude, d'une certaine imprévisibilité que signalent les contingences des situations de travail (par exemple, une situation d'enseignement/apprentissage), et qui renvoient à l'irréductibilité de l'individu face à des règles générales. Exercer ces métiers adressés à autrui revient alors à produire des activités de travail toujours différentes, originales dans les interactions historicisées et singulières qui les constituent. Ce processus flou est plus qualitatif et renvoie à la rencontre de personnes porteuses d'objectifs, de valeurs, de normes intériorisées, de savoir, de projets, de trajectoires, plus ou moins explicités, plus ou moins conscientisés, plus ou moins rationalisés. Le professionnel d'une part, les personnes auxquelles s'adresse son travail d'autre part, ont des postures asymétriques dans la situation de travail. La participation et l'engagement lucide des personnes bénéficiaires ne sont jamais définitivement acquis ou durables ; ils reposent sur des interactions, notamment des interactions verbales contextualisées, ainsi que des contingences et des dynamiques intégrées au cours de l'action qui ne sont jamais totalement ni prévisibles, ni contrôlables, ni même toujours convergentes. Le professionnel doit sélectionner des informations pertinentes, interpréter la situation dans laquelle il doit agir. Il n'est pas simplement un opérateur ou même un agent qui répéterait un acte professionnel standardisé. Parce qu'elles sont en partie imprévisibles, les situations de travail adressées à autrui (comme l'activité d'une assistante maternelle faisant face à un nourrisson qui ne s'endort pas, pour prendre un exemple dans un contexte différent) sont potentiellement ouvertes, ce qui ne signifie pas que tout y soit acceptable, ou même que tout y ait la même valeur ou encore la même pertinence, mais qu'il faille y repérer en temps réel, derrière une apparente et familière uniformité structurelle (prise d'un biberon, activité, sieste) ce qui s'y passe sur le plan des interactions qui s'enchaînent, en constituant, à chaque instant, un élément jamais totalement maîtrisé de la situation qui suit. De manière générale, les transformations attendues par l'activité du professionnel dans les activités adressées à autrui

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

sont traversées par des tensions irréductibles et non solubles dans le seul processus de rationalisation, sauf à ignorer leur réalité pourtant bien tangible, entre assujettissement et autonomisation, entre transmission et création, entre reproduction et émancipation. Sous cet angle, ces activités professionnelles sont marquées par le sceau d'une rationalité faible face à laquelle doit faire face le professionnel concerné. Son travail se présente comme pluriel, hétérogène, composite, mêlant les contraintes et les ressources provenant d'une dimension codifiée et contrôlable et des aspects plus flous, informels, peu conscientisés et peu préhensibles du point de vue scientifique. Il est traversé par des dilemmes et tensions parmi lesquelles le rapport complexe à l'exigence de rationalisation propre à la seconde modernité.

Pour prendre en compte ces difficultés, nous proposons, à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle, d'analyser le développement professionnel, dans deux dimensions : l'une liée aux compétences et l'autre liée à l'identité.

La didactique professionnelle : un cadre théorique pour problématiser la notion de développement professionnel

Buts et fondements de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle a pour but d'analyser l'activité des professionnels en vue du développement des compétences (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). L'hypothèse forte est que l'activité humaine, qui est au cœur du projet scientifique de la didactique professionnelle, est organisée dans un réseau de configurations de bases -schèmes piagétien (Vergnaud, 1985) ou matrices cognitivo-pragmatiques (Piot, 2006), qui permettent d'en rendre compte d'un point de vue téléologique, dynamique et structurel. Si la notion de schème est peu accessible pour l'opérateur, la notion de matrice cognitivo-pragmatique vient indiquer que l'opérateur est aussi un auteur capable de rendre conscientisable son activité et de la conceptualiser, *via* une médiation et des instruments appropriés (Vygotski, 1985), bref de mener un travail d'analyse réflexive à propos de certains aspects de son agir professionnel : la notion de concept pragmatique de Pastré (1999) ou encore la clinique de l'activité de Clot (2001) peuvent être considérées comme deux exemples de recherches qui s'efforcent de comprendre dans quelle mesure l'agir professionnel peut-être l'objet d'une démarche réflexive au moins partielle, à défaut d'être rendu totalement transparent aux travailleurs eux-mêmes. C'est à partir de l'activité que sont abordées la notion de compétences et les ressources plurielles qui la constituent. Dès ses origines, en France dans les années 1970, période qui a vu se mettre en place un cadre juridique⁵ pour la formation continue (Lescure, 2004), la didactique professionnelle s'efforce d'articuler deux perspectives : l'une, théorique, concerne les apprentissages humains notamment à partir des situations de travail à l'épreuve directe desquelles sont confrontés les professionnels, et l'autre, plus opératoire, a pour objet l'ingénierie de la formation, en tant que réponse concrète à la demande sociale et économique de formation continue et de formation tout au long de la vie. Sur le plan scientifique, la perspective théorique est celle de la conceptualisation en amont, pendant et en aval du processus de réalisation de l'activité réelle, qui place en son centre un rapport dynamique et réciproque entre action et compréhension.

⁵ Accord du 9 juillet 1970 et loi du 16 juillet 1971. Voir aussi : Groupe d'étude de l'histoire de la formation des adultes (GEHFA). [www.gehfa.com].

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

Trois courants théoriques sont mobilisés conjointement pour analyser l'activité. En premier lieu, la psychologie ergonomique qui s'intéresse, dans les situations de travail réel, à l'écart entre la tâche prescrite (ce qui est à faire) et l'activité (ce qui est effectivement réalisé), à partir de la distinction fondatrice entre ces deux notions pour l'analyse du travail (Ombredane & Faverge, 1955). Du point de vue ergonomique, la structure cognitive de la tâche constitue une interface générique entre tâche, activité et situation de travail. Enfin, la notion d'image opérative (Ochanine, 1978), constitue une ressource spécifique, plus ou moins conscientisée, pour orienter, conduire et réguler l'action en amont et au cours de la réalisation de l'activité et dont la notion de concept pragmatique (Pastré, 1999), n'est pas très éloignée. La psychologie du développement constitue le second pilier théorique. La théorie de la connaissance de J. Piaget (1974) met en évidence les interactions entre d'une part le sujet agissant et apprenant et d'autre part la situation et l'objet avec ou sur lesquels il agit. La notion de schème piagétien, constitue, de ce point de vue, une unité organisatrice de l'action, pour une classe de situation donnée. L'apport de L. Vygotski (1934/1985), avec les notions-clé de zone proximale de développement, d'interaction de tutelle -approfondie par J. Bruner- et de médiation symbolique, constitue une contribution particulièrement féconde pour comprendre comment, en tension entre action, cognition et langage, se construisent les savoir et savoir-agir. La didactique des disciplines est le troisième courant au fondement théorique de la didactique professionnelle ; trois notions principales peuvent être considérées comme des ressources significatives : la *situation didactique* constitue un vecteur de conceptualisation des connaissances par le sujet à travers la démarche ternaire agir, formuler, valider. On la retrouve en analyse de l'activité ou en formation à travers les situations emblématique de travail ; le *contrat didactique* porte l'attention sur le cadrage communicationnel des situations d'enseignement-apprentissage ou de formation et formule une question souvent considérée comme un allant-de-soi : « de quoi parle-t-on ensemble ? ». Dans une logique connexe, la notion de *champ conceptuel* constitue une architecture symbolique pour agir et pour comprendre en identifiant et articulant de manière interne (dynamique propre) et externe (en lien avec les éléments du contexte), les concepts sous-jacents aux situations d'action, qui sont aussi des situations où se construit l'expérience du sujet. Sans être plus prolixe, cette présentation synthétique permet de considérer que le cadre de la didactique professionnelle dispose de références solides sur le plan scientifique et pertinentes sur le plan fonctionnel pour investiguer de manière fructueuse la notion de développement professionnel. Pour notre part, nous privilégions dans nos travaux la psychologie culturelle du développement de Vygotski, qui privilégie la structuration réciproque du langage et de l'activité cognitive, par et pour la conduite de l'activité productive et constructive, c'est-à-dire dans une perspective ergonomique moderne qui correspond à la logique ergologique de Schwartz et Durrive (2003).

L'analyse de l'activité dans les métiers adressés à autrui

En moins de cinquante ans, la notion d'activité de travail et conséquemment l'analyse de cette activité ont considérablement évolué et la référence archétypale au travail industriel taylorien, où la relation homme-machine s'inscrivait dans un contexte rationnel d'activité segmentée, s'est affaiblie. Le travail désormais est pluriel et l'activité de travail s'est complexifiée, s'élargissant, d'une *activité à la peine* à une *activité à la panne* : la dimension cognitive et invisible du travail où le sujet n'est plus un simple opérateur, mais doit analyser

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

des situations de travail, prendre des décisions, agir, évaluer et réguler son action, est désormais prise en compte. Les travaux de Caens-Martin (1999) sur la taille de la vigne, ou Pastré (2005) sur la conduite des centrales nucléaires en sont quelques exemples. Mais une transformation des activités de travail, essentielle à nos yeux, tient à l'importance croissante des activités de travail qui concernent d'autres personnes que le sujet lui-même. Nous proposons de distinguer ces activités en trois catégories non exclusives : (1) les activités de travail se déroulent *avec autrui* et demandent sur le plan identitaire de se penser dans un collectif de travail et sur le plan de l'action, « d'agir avec », ce qui suppose une activité de coordination importante : que se soit pour les situations de travail stables, qui n'évoluent pas si le travailleur n'est pas en activité (cas d'un chantier de construction où la coordination entre les artisans est surtout séquentielle) ou pour les situations de travail dynamiques (cas où la situation évolue quoiqu'il arrive et qui requiert une coordination synchronique, comme le travail des pompiers étudié par Rogalski (1995)) ; (2) les situations de travail *pour autrui*, où l'activité du travailleur concerne un client ou un usager à travers la réalisation d'un service, et demande une double compétence : une compétence sur l'objet de service (au sens classique d'une compétence professionnelle) et une compétence relationnelle et communicationnelle spécifique avec le bénéficiaire, qui complexifie la notion de développement professionnel en lui donnant deux polarités ; (3) Les situations de travail *adressées à autrui*, comme l'enseignement et la formation, le soin, le travail social, l'animation, les services à la personne, etc., qui ont pour objet explicite de participer à la transformation d'autrui, avec l'adhésion plus ou moins explicitée des personnes, qui sont le sujet de l'activité du travailleur, et en en général dans un cadre institutionnel duquel le travailleur reçoit un mandat et/ou une prescription. Dans *les situations de travail adressées à autrui*, la question du développement professionnel se pose avec une grande acuité, tant sur le plan des compétences *stricto sensu* que sur le plan de la construction identitaire et du rapport au travail, dans un contexte mouvant et souvent incertain où la dimension invisible du travail, y compris pour les métiers estimés à faible qualification comme les services à la personne -qui constituent un gisement d'emploi en pleine expansion- pèse de manière très significative.

Indicateurs de développement professionnel : l'exemple de formateurs d'un institut de formation d'aides soignants

Le cadre institutionnel

La profession d'aide-soignant, avant la profession infirmière qui bénéficie d'un nouveau référentiel de formation en 2009, a fait l'objet dès 2005 d'une nouvelle base réglementaire⁶. Cette dernière a explicitement inscrit ce métier dans une logique de professionnalisation pilotée par les compétences, et organisée autour des outils que sont les référentiels d'activité, de compétence, de formation et de certification qui structurent désormais la formation qui conduit au diplôme d'État d'aide-soignant⁷. Les textes précédents, qui dataient de 1994 et qui consacraient une formation centrée sur une logique de contenus de formation sont abrogés et les formateurs des Instituts de formation d'aides-soignants (IFAS), sont tenus d'adapter l'offre de formation pour satisfaire aux nouvelles prescriptions, centrées sur un référentiel de

⁶ Articles suivants du code de la santé publique : R. 4383-6 (formation) et R. 4311-11 (exercice de la profession) ; arrêté du 22 octobre 2005 modifié.

⁷ *Profession : aide-soignant*. Recueil des principaux textes. Uzès : SEDI.

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

dix compétences que les étudiants doivent valider après une formation de 41 semaines, dont 17 semaines en cours à l'IFAS et 24 semaines en stage. Chaque compétence est validée à l'issue d'une certification d'un module en formation à l'IFAS et d'un stage professionnel. Ces transformations demandent donc que les formateurs concernés mettent en œuvre eux-mêmes une nouvelle organisation de l'offre de formation, avec de nouveaux outils de suivi et de certification, et prennent en compte l'analyse des situations de référence du travail d'aide-soignant, situations, qui articulent explicitement savoirs, savoirs faire et attitude professionnels, c'est-à-dire théorie et pratique. C'est l'occasion des transformations importantes dans leur activité de formateurs que nous avons saisie pour identifier les facteurs intervenant dans le développement professionnel de ces derniers.

Le cadre méthodologique

Pour construire un outil d'évaluation du développement professionnel et les indicateurs partie prenante de cet outil, nous avons procédé de manière inductive. Nous avons accompagné durant deux ans, dans le cadre d'une recherche-formation, l'équipe pédagogique d'un Institut de formation d'aides-soignants (IFAS) à intégrer la nouvelle base réglementaire dans les pratiques de formation, dans une logique de développement professionnel. Nous nous appuyons sur l'analyse des matériaux collectés (entretiens individuels à orientation sociologique et d'explicitation (Vermersch, 2000) des cinq membres de l'équipe en début et fin du dispositif ; quatre entretiens collectifs au cours des deux années de la recherche ; deux entretiens avec la hiérarchie, traces génétiques de documents de travail qui témoignent de l'évolution de la conceptualisation du travail des formateurs) pour inférer, à partir des transformations opérées par ce dispositif de formation, les variables relatives au développement professionnel.

Formalisation des indicateurs

Nous exposons ici les résultats de manière synthétique, à une échelle de généralité assez large, pour permettre de passer, au prix d'une réduction de certains résultats particuliers, du cas singulier étudié empiriquement, à une classe de métiers plus générale : les métiers adressés à autrui. La problématique de la mesure du développement professionnel recouvre celle des outils à construire pour réaliser cette mesure, questionne les indicateurs retenus pour cette mesure et concerne subséquemment la robustesse, la pertinence et la fiabilité de ces indicateurs : ceux que nous présentons sont en cours de validation auprès de professionnels de santé dans différents instituts de formations en soins infirmiers. Ce travail suppose une dimension diachronique. La complexité de la notion, comme en témoignent les entretiens auprès des formateurs de l'IFAS, invite à faire le deuil d'un indicateur quantifiable, monolithique et exhaustif, qui mesurerait un pseudo-indice de développement et croise plusieurs indicateurs. Nous précisons que ces indicateurs ne sont pas co-construits avec les formateurs dans une logique de recherche-action mais sont issus du travail de recherche dont la logique méthodologique est la suivante : recueil des matériaux par entretiens individuels et collectifs et à partir des traces écrites, thématization des matériaux à partir des trois dimensions proposées par Habermas : dimensions objective, subjective et intersubjective ; inférence des indicateurs pertinents à partir du travail de

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

thématisation, retour sur le terrain pour validation avec les acteurs concernés dont la participation est requise pour faire fonctionner l'outil en cours d'élaboration (travail en cours)⁸.

Présentation des indicateurs

Notre proposition, synthétisée dans le tableau 1, croise les deux champs du développement professionnel, les compétences professionnelles et la dynamique de l'identité professionnelle à travers trois registres [objectif, subjectif et intersubjectif] et aboutit à prendre en compte cinq catégories d'informations différentes, distinctes mais non séparées, qui sont ensuite objet d'une analyse comparative, du point de vue de la cohérence des informations récoltées.

Les deux champs sont issus de l'analyse de l'activité des formateurs, dans une perspective ergologique (Schwarz & Durrive, 2003). Le premier champ retenu concerne le domaine des compétences mises en œuvre par les professionnels. Nous distinguons les compétences sur l'objet de service (dans le cas de formateurs en soin, il s'agit des contenus d'enseignement, en référence aux programmes nationaux organisés en compétences ou en modules, dans une perspective de maîtrise disciplinaire et didactique de l'offre de formation dispensée par chaque formateur) et les compétences sur la dimension communicationnelle qui renvoie à la dimension pédagogique et à la relation de formation, lors des cours magistraux devant les étudiants, les travaux dirigés et travaux pratiques devant des groupes plus restreints et le travail de tutorat ou suivi pédagogique individualisé de quelques étudiants en particulier ainsi que les visites en stage). Le second champ, à la fois hétérogène et unitairement complémentaire au premier par rapport à la notion de développement professionnel telle que nous l'avons définie, concerne la dynamique d'identité professionnelle.

Les trois registres retenus sont issus d'une classification de l'action humaine (Habermas, 1987), pensée comme fondamentalement interactive, ce qui est le cas du travail adressé à autrui : la dimension objective de l'activité professionnelle et donc des compétences mobilisées pour réaliser cette activité, renvoie à l'agir téléologique, c'est-à-dire à un but fonctionnel et aux prescriptions ainsi que, sans s'y réduire, à ce que Dejours (1998) nomme la description gestionnaire du travail. La dimension intersubjective renvoie explicitement à la dimension sociale du travail réalisé au sein de collectifs de travail (Clot, 2001) dans une organisation de travail et adressé à des bénéficiaires : collègues et usagers sont autant d'acteurs différents avec lesquels le professionnel, dans son activité ordinaire, est requis de communiquer pour négocier, exposer, convaincre, expliquer en prenant en compte des codes, des habits, des normes, des attentes des interlocuteurs divers, plus ou moins conscientisées et explicitées, plus ou moins partagées et incorporées par les sujets.

⁸ D'un point de vue épistémologique, il s'agit d'une recherche scientifique qui, outre la perspective de produire des connaissances nouvelles sur le développement professionnel, vise à l'élaboration d'outils utilisables dans les univers professionnels, outils qui sont en phase avec ces connaissances. Si cette posture pose un dilemme qui n'est pas à minorer au niveau de la posture du chercheur, elle est de plus en plus présente aujourd'hui dans l'espace de la recherche en sciences humaines, sommée de collaborer à la recherche de plus d'efficacité sous peine de disparaître ou de devenir anecdotique ou confidentielle, tout en gardant un espace critique vis-à-vis des commanditaires et du monde économique.

Thierry Piot
Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

Tableau 1 : Indicateurs de compétences dans les métiers adressés à autrui

Champs	Registres		Objectif	Subjectif	Intersubjectif	Comparaison
	Dynamique de l'identité professionnelle	Sur la dimension communicationnelle	Sur l'objet de service			
Développement du développement professionnel issu de l'analyse de l'activité			(1) Mesure de l'activité et la performance (Cf. référentiels de compétences) (Trois positions : +/=/-)	(2) Degré de maîtrise des compétences déclarées pour orienter, conduire et réguler l'activité du point de vue des valeurs et de l'efficacité (Trois positions : +/=/-)		1 vs 2
				(3) Sentiment de maîtrise dans la dimension relationnelle et communicationnelle de l'activité (Trois positions : +/=/-)	(4) Indications croisées de la hiérarchie et des bénéficiaires de l'activité permettant de caractériser les compétences communicationnelles (Trois positions : +/=/-)	3 vs 4
				(5) Sentiment de maîtrise ou d'efficacité personnelle Sentiment d'appartenance à un collectif de travail, à une communauté de pratique et/ou à une organisation Epanouissement/l'accomplissement ou souffrance au travail exprimée (Trois positions : +/=/-)		
Mesure de l'écart entre les champs				Comparaison entre les indicateurs 2 et 3 vs indicateur 5 : cohérence subjective		

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

La dimension subjective renvoie chaque professionnel à sa dimension d'acteur individuel, de sujet culturel, mû par des valeurs, des critères d'authenticité et de véracité qui sont au fondement de son identité personnelle et professionnelle : il s'agit, pour chacun de prendre en compte la dimension que J. Habermas (1987) désigne par *agir dramaturgique*, qui renvoie le sujet, à travers l'intrigue propre à son activité, à la question de son rapport au travail et à la question du sens de son travail pour lui-même.

Les cinq indicateurs ont été retenus pour leur pertinence à produire des informations recherchées pour caractériser le développement professionnel, pour leur dimension fonctionnelle -ils sont accessibles à un coût acceptable- et leur convergence avec le cadre déontologique du métier de formateur.

-1. *Compétences sur l'objet de service/registre objectif* : il s'agit d'objectiver, dans une logique d'évaluation externe assez classique -bien qu'encore objet de débats actuels dans les métiers adressés à autrui- la performance réalisée dans l'activité productive et la plus-value apportée par l'activité du sujet à l'organisation qui l'emploie, à partir de ses missions et des objectifs précis. Le référentiel d'activité et de compétence est un outil qui s'impose de plus en plus pour réaliser cette mesure, même s'il prend insuffisamment en compte ou très indirectement la dimension constructive de l'activité et les logiques invisibles de cette activité. Actuellement, cette évaluation est menée au détriment des registres subjectifs et intersubjectifs : les certifications ISO⁹, les enquêtes de satisfactions des clients (ou usagers) ainsi que les recommandations de l'Organisation Mondiale du Commerce¹⁰ sont des modalités, dont les champs d'application, du travail classique au travail adressé à autrui, sont en forte voie d'expansion, tirées par l'exigence accrue de la reddition de compte (accountability), dont la seconde modernité et la logique de rationalisation sont à l'origine.

-2. *Compétences sur l'objet de service/registre subjectif* : c'est à partir du discours du sujet sur sa propre activité qu'on cherche à inférer comment il perçoit, exprime et analyse son activité, dans une dimension réflexive qui emprunte aux travaux de D. Schön (1994). Il s'agit d'inférer des énonciations du sujet le degré de maîtrise ainsi que les compétences déclarées pour orienter, conduire et réguler son activité du point de vue des contenus à enseigner : maîtrise académique en référence aux exigences formulées dans le programme de formation et maîtrise didactique pour le traitement opéré par les formateurs pour transformer les savoirs à enseigner en offre de formation (pour les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques).

-3. *Compétences communicationnelles/registre subjectif* : dans la même logique de description et d'analyse de son activité par le sujet, il s'agit d'inférer de son discours les compétences qu'il déclare mettre en œuvre pour ce qui concerne spécialement les dimensions pédagogique et relationnelle dont il fait état pour réaliser son travail. Il s'agit notamment de voir comment s'exprime sa personnalité professionnelle, comment il décrit les difficultés rencontrées, comment il formule les problèmes et apporte éventuellement des solutions.

-4. *Compétences communicationnelles/registre intersubjectif* : il s'agit de recueillir des informations sur les relations professionnelles à partir de la perception des différentes

⁹ L'ISO a élaboré plus de 17500 normes internationales sur des sujets très variés et quelque 1100 nouvelles normes ISO sont publiées chaque année. [http://www.iso.org/iso/fr/iso_catalogue.htm].

¹⁰ [http://www.wto.org/French/thewto_f/whatis_f/whatis_f.htm].

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

catégories d'acteurs en amont (la hiérarchie) et en aval (les bénéficiaires) de l'activité du formateur. Dans la logique de reddition de compte des résultats de l'activité professionnelle, pensée comme publique et commanditée par un employeur, une telle démarche devient légitime et se diffuse rapidement bien que la formalisation d'un outil destiné à collecter ces informations reste problématique, notamment du point de vue déontologique. Les informations issues de la hiérarchie, institutionnellement habilitée à « juger » ne posent pas problème, si elles restent confidentielles. Demander à des bénéficiaires d'une formation une évaluation de l'offre de formation reçue -et donc indirectement de la prestation communicationnelle et pédagogique du formateur- est une pratique désormais courante, dans la logique de l'évaluation par les *out-put* et dans la logique de l'étudiant-client qui devient la règle dans le monde de la formation professionnelle.

-5. *Dynamique de l'identité professionnelle/registre subjectif.* Cette dynamique peut être inférée de la description subjective de son travail et de son discours à propos de ce que Dejourn (1998) nomme le zèle, c'est-à-dire l'intelligence et les ressources mobilisées pour réussir son travail et gérer le décalage entre d'une part le travail prescrit et l'organisation prescrite et d'autre part le travail réel et l'organisation réelle, tout en rappelant que si ce décalage est inévitable, notamment dans le travail adressé à autrui qui comprend des contingences à intégrer en cours d'action, ce décalage peut être entretenu de manière plus ou moins stratégique par l'organisation elle-même, rendant par là le travail générateur de souffrance plus ou moins conscientisée, intériorisée et, *nolens volens* acceptée. Cette dimension est, à nos yeux, cruciale pour caractériser la position du processus dynamique constitutif de l'identité professionnelle au niveau individuel mais aussi collectif. Cette position, comme nous l'avons montré chez les enseignants (Piot, 1997) se situe entre deux pôles : un pôle facilitateur et dynamique où, pour le sujet, l'accomplissement de soi accompagne la réalisation de l'activité professionnelle vécue comme un défi positif qui est relevé ; à l'opposé, un pôle de cristallisation et de souffrance professionnelle caractérisé par une personnalité professionnelle fragile, émietlée, et une image péjorative de sa propre compétence, une défiance envers soi-même envers les pairs et la hiérarchie, ainsi qu'un rapport au travail déstructuré ou figé.

Comparaisons entre les indicateurs.

Pour donner du sens aux indicateurs hétérogènes que nous avons construits -et qui apportent chacun des informations spécifiques mais locales qui ont intrinsèquement un intérêt propre- et pour opérationnaliser les informations recueillies, nous proposons un traitement de ces données, afin de les comparer, avec, pour y parvenir, une condensation ainsi qu'une réduction de la qualité des informations initiales. Chaque indicateur est l'objet d'une catégorisation dans une logique ternaire qui lui donne une valeur : (+) caractérise un indicateur orienté positivement par rapport à ce qu'il mesure, (=) indique la coexistence équilibrée d'informations soit neutres, soit très contrastées dans leur orientation, (-) caractérise un indicateur orienté négativement. Cependant, cette condensation des informations aux fins d'harmoniser l'outil que nous proposons n'est pas sans problème et notre travail de recherche doit être considéré comme propédeutique : une chose est de démontrer qu'une mesure d'informations plurielles (objective, subjective, intersubjective) apporte d'avantage d'informations que la seule mesure objective classique des performances de l'activité de travail (laquelle occulte mécaniquement les deux autres dimensions) ; autre

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

chose est de construire un outil fiable qui prenne en compte des informations plurielles et comparables. En ce sens, notre travail est exploratoire et l'outil n'est pas tel quel fonctionnel : si les indicateurs que nous proposons nous apparaissent pertinents, il n'en n'est pas de même pour deux autres qualités que nous considérons comme indispensables pour apprécier le développement professionnel : la robustesse et la fiabilité. Pour acquérir ces qualités, les inférences qui accordent une valeur quantitative (+/-/-) aux informations qualitatives doivent être solides et identiques en cas de double mesure. Cela suppose un dispositif très lourd de contrôle et suppose également une formation des personnes qui effectuent ce travail.

Trois comparaisons inter-indicateurs sont effectuées. La première entre les deux indicateurs relatifs à la compétence sur l'objet de service (objectif/subjectif), la seconde entre les deux indicateurs sur les compétences communicationnelles (subjectif/intersubjectif) et la troisième entre les différents registres sur le plan subjectif (compétences sur l'objet de service, compétences communicationnelles et identité exprimée). C'est à partir de ces résultats que peut être proposé le profil de développement professionnel. Si les indicateurs sont cohérents, c'est-à-dire positionnés sur la même valeur ou si on constate un seul degré d'écart, on peut alors aboutir à une caractérisation de la valeur relative du développement professionnel, qui est soit positif, soit neutre, soit cristallisé. En cas d'écart, il convient d'identifier quelles informations ne sont pas cohérentes et ne font pas consensus : malentendus, problème de rapport au travail, logique de souffrance professionnelle dont il faut alors tenter d'analyser les ressorts, qu'ils renvoient aux prescriptions et à l'organisation du travail, au collectif de travail ou à des logiques liées au sujet : formation, analyse des contextes, impossibilité d'ordre psychique ou éthique à réaliser ses missions.

Quel usage de la mesure du développement professionnel ?

De notre point de vue, la caractérisation du développement professionnel peut aider le chercheur en didactique professionnelle à mieux comprendre comment s'articulent les composants objectifs, subjectifs et intersubjectifs dans le travail adressé à autrui, encore mal connus, alors que ceux qui l'exercent, sont, plus que d'autres catégories de travailleurs, soumis à la souffrance et l'épuisement professionnel. En s'écartant d'un côté d'un psychologisme qui n'est pas de mise dans ces métiers qui se sont affranchis d'une trompeuse familiarité avec certaines activités de la vie ordinaire (expliquer, convaincre, prendre soin...) et d'un autre côté d'une vision économiciste, qui tend à s'imposer dans tous les secteurs des activités de travail humain, la notion de développement professionnel tente d'articuler des registres composites d'informations plurielles : cet effort est indispensable pour mieux comprendre ces activités, leurs dynamiques propres et construire une ingénierie de la formation de ces métiers qui prenne au sérieux, d'un point de vue professionnel, la façon dont s'articulent compétence et identité professionnelle quand c'est un sujet humain qui est l'objet du travail. Cependant, nous soulignons que la proposition présentée dans cet article reste à tester et à bonifier, à l'épreuve du terrain et des dilemmes propres au travail adressé à autrui.

Thierry Piot

Mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui

Bibliographie

- Augé, M. (1992). *Les Non lieux. Introduction à une sociologie de la surmodernité*. Paris : Le Seuil.
- Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de sociologie*. Paris : PUF.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Education permanente*, 139, 99-114.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. *Education permanente*. 146, 7-16.
- Collège de France (1985). *Rapport. Principes pour l'enseignement d'avenir*. Paris.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. (Tome 1)*. Paris : Fayard.
- Lescure, E. (Ed.). (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Ed.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition post-moderne*. Paris : Minuit.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en Éducation*, 4, [<http://www.crennantes.net/spip.php?article72>].
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, 2, 63-72.
- Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pages et al. (1998). *L'emprise de l'organisation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Pastré, P. (Ed.) (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente*, 139.
- Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire. In Pastré P. (dir). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès, 241-267.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. *Recherche et formation*, 25, 113-123.
- Piot, T. (2006). *Note de synthèse d'HDR. Les compétences pour enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine*. Université de Nantes.
- Rogalski, J. (1995). Former à la coopération dans la gestion de sinistres. *Éducation permanente*, n°135, 47-64.
- Ropé, F. (1996). Objectifs et compétences à l'école et dans le travail. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4 (29), 33-60.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (1995). De la qualification à la compétence. *Éducation permanente*, 123, 125-135.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 29-42.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vigotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales, Messidor.
- Weber, M. (1922/1995). *Économie et société*. Paris : Presses Pocket.