

Pour une écologie du concept de compétence

Le pamphlet de Sokal et Bricmont (1997) vient d'attirer l'attention volatile de l'opinion sur les artifices stylistiques, sinon sophistiqués, des écrivains, français en l'occurrence, dits « postmodernes », qui exploiteraient les concepts scientifiques à des fins d'éblouissement et de faire valoir érudit : abus de confiance, détournement de sens, incompétence. Je verrais bien, après lecture du livre, les auteurs pris à leur tour sous le feu de quelques questions vives : concourent-ils, entre autres, à clarifier les rapports entre sciences humaines et sciences de la nature par ces notes à l'encre rouge dans les marges des écrits ? Ou à instaurer un interdit autour d'un domaine réservé ? Devons-nous censurer Le Boterf pour avoir associé « compétence » à « attracteur étrange » (1994) ? Au-delà d'un débat mal ouvert se posent cependant de bonnes questions, et justement à propos de ce concept de compétence. A partir de quand l'importation d'un concept relevant d'une discipline à l'intérieur d'une autre devient-elle illégitime ? Quelles sont les limites, et quels sont les dangers de la métaphore ? Comment éviter que la séduction d'une homonymie du signifiant « compétence » ne conduise à assimiler les concepts signifiés ? Telles sont les questions que j'aimerais traiter, avec l'arrière-pensée de montrer qu'un concept tire sa signification de son application à un domaine de pensée, dans un domaine de pensée ; ce qui revient à s'opposer à la représentation d'un concept qui descendrait tout armé de l'empyrée d'une discipline prestigieuse pour illuminer les ténèbres où se débattent les gens de la formation. J'aimerais argumenter que, concepteurs de formation, formateurs, pédagogues ou didacticiens, n'avons pas besoin de la légitimation de la psycholinguistique ou de la psychologie pour développer notre conception de la compétence, étant donné que nous

lui donnons une signification dans un domaine spécifique où elle fonctionne avec cohérence. En d'autres termes, je voudrais défendre l'autonomie d'un langage de la formation.

Pour ce faire, je procéderai à une courte analyse sémantique des divers sens de compétence, juridique, professionnel, psycholinguistique, pour faire valoir l'indépendance des deux premiers par rapport au troisième. Cela me conduira à tenter de mettre en évidence comment les circonstances historiques qui font passer de la « qualification » à la « compétence » et du « comportement » à la « compétence » sont venues influencer nos conceptions et les troubler.

Dans une seconde partie, j'essaierai, en m'inspirant d'une réflexion ancienne, de spécifier les domaines du langage courant, du langage scientifique et du langage-outil auquel je propose de rattacher le concept de compétence.

Enfin, dans une troisième partie, je m'efforcerai de proposer une conception de la compétence comme concept-outil ayant son application en formation, autonome et distincte de son usage en psycholinguistique et en psychologie au prix d'une ascèse de la pensée.

La question sémantique

Une triple acception

Deux sens usuels

24

Ce n'est point le propos ici d'engager une exégèse fine des acceptions du terme de compétence. On pourrait se reporter, pour ce faire, au *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1994) ; le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, « encyclopédique » pourtant, ne lui consacre qu'une colonne, signée de M. Huteau, qui ne s'attache qu'à sa signification en psychologie. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, de J. Houssaye (1993) cite une quinzaine de références. Aubret *et al.* consacrent le chapitre premier de leur ouvrage *Savoir et pouvoir* (1993) à l'étude de la notion sous son double aspect social et scientifique. Le livre de Le Boterf, *De la compétence* (1994), s'ouvre sur une analyse des diverses significations du terme, qui met en évidence l'interférence entre les influences de la science linguistique et les usages du monde des professions de la formation.

En fait, on ne risque guère de faire violence en distinguant fortement deux ordres d'acception, l'un d'origine sociale, commune, usuelle — et c'est avec cette signification qu'il est entré en formation —, l'autre d'origine savante, particulièrement psycholinguistique et psychologique d'inspiration anglo-saxonne, venue, dans un second temps, renforcer la première par contamination.

La première acception, commune, se subdivise à son tour pour recouvrir deux notions proches, l'une procédant de l'autre.

D'abord, compétence — dérivant de *competere*, revenir à, et de *competentia* (Bloch et Wartburg, 1960) — est un terme juridique s'appliquant aux attributions d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, de traiter d'une catégorie d'affaires.

De cette acception première découle celle, seconde, qui s'applique à la maîtrise acquise par un individu dans un domaine d'activités, notamment professionnelles, lui donnant le droit de porter un jugement sur ce qui y est produit, ou s'y produit. Il peut être intéressant de souligner le lien entre la légitimité par délégation, légale, institutionnelle, et l'autorité, émanant de la maîtrise d'un savoir-faire que l'on va retrouver, par exemple, dans l'idée de référentiel de compétences, document qui fait à la fois fonction juridique dans le cadre de l'évaluation et des examens, et qui, en même temps, définit les termes d'une excellence professionnelle. La sémantique de la compétence est traversée par cette double influence.

Importation

Mais alors que les deux premières sont nées d'une évolution interne à la langue française, la troisième est d'acclimatation récente (Rey, 1993). Tous les auteurs s'accordent pour imputer à Chomsky (1971) l'invention du terme comme opposable à performance, relayant la distinction « saussurienne » de langue-parole : la compétence linguistique est un système de règles intériorisé par un individu, lui permettant de comprendre et d'émettre dans une langue une infinité d'énoncés acceptables. La performance actualise, dans une situation particulière de communication, la compétence du sujet. Chomsky était tombé là sur un des invariants majeurs de toute science humaine, et aussi de la situation éducative en tant que telle : l'inférence de l'extérieur vers l'intérieur, du visible à l'invisible, et surtout la perception d'un virtuel, d'un possible et l'effectif, le réalisé et le réalisable ou à réaliser. D'où le succès relancé du terme en formation. Nous y reviendrons.

Double relance

De la qualification à la compétence

Car il s'agit d'une « relance ». A la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, l'émergence du terme de compétence dans le champ de la formation coïncide avec un changement de regard sur le travail de l'ouvrier. La littérature sociologique étudiait, signale Aubret, presque exclusivement « les postes de travail et les tâches qu'il requérait ». C'est l'époque des « qualifications » (Aubret *et al.*, 1993 ; Courpasson et Livian, 1991). Ce fut, en formation professionnelle, celle des unités capitalisables initiée par B. Schwartz dès la fin des années soixante.

Aux États-Unis, la *Task analysis*, l'analyse de tâche, procède à partir des activités répertoriées d'une profession pour en déterminer les objectifs de la formation : les regroupements d'activités prennent alors le nom de « capacité », en anglais *abilities* (Yougman, 1976). A partir des années quatre-vingt, on s'intéresse, du fait des modifications qu'entraîne l'automatisation, davantage aux connaissances en œuvre dans le travail : « On étudie les savoirs, savoir-faire, les compétences des ouvriers » (Aubret *et al.*, 1993). Ce n'est donc pas tout à fait par hasard que le terme de compétence et celui, voisin, de capacité font irruption dans les référentiels de l'enseignement technologique français, court et long, après un cheminement plus discret dans les centres de formation d'apprentis et les formations d'adultes.

Des comportements à la compétence

Mais il faut prendre en considération une autre tendance qui s'est exercée dès les années soixante et qui procède de la pédagogie par objectif sous influence behavioriste, dans le domaine d'études de l'apprentissage : elle émane du sentiment des insuffisances du comportementalisme : le « être capable de », formule propitiatoire d'énoncé d'objectif, suscite inévitablement une interrogation sur la capacité sous-jacente, intérieure ou intériorisée, qui rendrait compte des comportements visibles, et qui « unifierait » — « donnerait du sens » — à des regroupements comportementaux. D'où l'entreprise taxonomique dont Bloom fut le précurseur (1956), cherchant à mettre en correspondance des comportements observables avec des capacités internes hiérarchisées, latentes, potentielles, en l'état. Gagne, toujours dans une perspective taxonomique, offre une ouverture à cette complexité, sur laquelle échoue le behaviorisme théorique, avec la catégorie résolution de problème (1976) tout en maintenant l'apprentissage à l'intérieur d'un modèle cybernétique très mécaniste.

En Europe, ces influences sont très repérables chez d'Hainaut qui édifie une taxonomie des démarches intellectuelles (1980). Mais les démarches ainsi identifiées perdent tout ancrage à des situations spécifiques et risquent de se volatiliser dans l'abstraction nominaliste. Si l'on cherche les origines de la contribution européenne au terme de compétence, on en trouverait les prémisses dans celui de structure, chez Piaget, et dans son hypothèse méthodologique d'une correspondance de celle-ci à des activités, des actions repérables dans le cadre expérimental. Toujours est-il que le concept de compétence tel qu'il émerge dans le domaine de la formation au début de la décennie quatre-vingt se présente avec cette double caractéristique : il y a, d'abord, hypothèse d'une correspondance entre des productions et des actions efficaces externes et une organisation interne de connaissances intégrées (1) ; ensuite, cette organisation est opératoire en situation (2). Rapportons ce qu'en écrivait Hameline en 1978 : « Savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate (2) à partir d'un répertoire de gestes disponibles (1) ». Si je fais référence à des souvenirs personnels, c'est en 1979 que, au CEPEC, nous établissons, selon ces critères, la différence entre compétence et capacité (Parisot dans Gillet, 1991).

Faire scientifique ?

L'importation du concept de compétence en formation ne résulte donc ni d'un caprice de mode, ni d'une volonté d'annexion, mais au contraire d'une évolution où se mêlent des influences diverses qui, pour théoriques que soient les écrits qu'elle suscite ou dont elle procède, se développent à proximité de l'action de formation, dans un contexte pragmatique.

Le mot de compétence se prête bien, quand se développe un effort de rationalisation, parce qu'usuel et usité en ce sens, au traitement des formations professionnelles ; ensuite, il recoupe une constante de toute pratique de formation et d'éducation qui implique inférence de l'extérieur vers l'intérieur, de l'observable observé au potentiel inobservable, ici, dans la conjoncture historique d'un changement de regard sur le travail et l'apprentissage humains (sur quoi échoue le behaviorisme).

Est-il alors nécessaire de revendiquer une légitimité en voulant imposer comme « scientifique » l'usage que nous faisons, dans la conception et la réalisation des actions de formation, du concept de compétence ? Tenter de répondre oblige à porter le débat sur un autre plan.

Clarifier

Faire scientifique ?

Posons d'abord que l'utilisation en formation du terme de compétence ne tire nécessairement avec elle ni la conceptualisation ni la pratique de Chomsky, ni les prolongements qu'elles ont pu susciter en psychologie et qui semblent d'ailleurs avoir tourné court (Gréco, *Encyclopedia universalis*, 1992, t.8). P. Bronckart présente les psychologues comme des « consommateurs déçus ». Il serait donc doublement dangereux de vouloir faire « scientifique » à tout prix. D'ailleurs, « un savoir peut être rigoureux sans pour autant être scientifique » (Charlot, 1995).

Ce qui se trouve ici intervenir, c'est la question fondamentale de l'autonomie d'un langage de la formation, qui se constitue comme tel, souvent en fonction d'une conjoncture, et qui tirerait sa légitimité, non de sa référence à une science canonique, mais de son adéquation à son ordre propre.

<i>Catégories de l'action</i>	<i>Acteurs</i>	<i>Situation</i>	<i>Propositions</i>	<i>Niveau de langue</i>
Pratique du changement	Praticiens Chercheurs	Expérimentation en situation concrète	Concepts opératoires Lignes d'action "efficacité"	Langue-outil
Recherche scientifique pure	Chercheurs en disciplines fondamentales	Expérimentation systématique en laboratoire	Théories Modèles Concepts "Totalisation"	Langue
Réflexion sur la pratique	Praticien proactif	Situation concrète Innovation	Théorisation de pratiques	théorique
Pratique courante Routine	Praticien réactif	Situation concrète		Langue objet

Niveaux de langage

Trois niveaux de langage

Le tableau ci-dessus, qui ne prétend en rien relever de la linguistique savante, schématise une réflexion que m'avait inspirée la lecture d'un ouvrage de Lussato (1977). Cet auteur distinguait trois niveaux de langage pratiqués dans l'entreprise. C. Delorme l'a repris dans l'argumentation d'un chapitre de son ouvrage en faveur

d'un langage de la formation (1982). Ce qui se révèle fondamental, c'est qu'entre le chargé d'affaires au quotidien et celui de la recherche, la différence de situation impose des modulations de la pensée et donc la spécification d'un langage.

Le « langage objet » est celui de l'expédition des affaires courantes, dans un code convenu entre acteur et agent ; il est aux risques et périls de la routine.

Le « langage théorique » est celui des chercheurs et des scientifiques. Il a cours dans les laboratoires, les centres de recherche, les universités. C'est aussi celui des enseignements. Il s'ordonne aux contraintes de la conceptualisation univoque et de la modélisation.

Dans les situations où les théories savantes et les contraintes de l'action superposent leurs exigences, se développe un « langage outil ». On ne peut le classer « entre » : il est d'une autre nature, il émerge des pratiques, divergentes, innovantes, dont les acteurs tentent la rationalisation (Gillet, 1987). Le concept de compétence a été l'objet d'une élaboration de la part de praticiens chercheurs, de spécialistes en ingénierie ; et cela, dans un contexte opératoire qui range leur effort dans le domaine des praxéologies (Gillet, 1987 ; Ardoino, 1993).

Clarification épistémologique, ambiguïté sociale

Le langage objet n'est certes pas « faux », mais il est globalisant, indifférencié, souvent purement dénotatif, voire redondant, pauvre, donc, en informations. Par ailleurs, théoriser une pratique ne se ramène pas à un démarquage de procédures scientifiques, ni à l'importation pure et simple de concepts. On est dans un espace épistémologique, celui de la praxéologie, comme savoir de l'action et du travail humain, d'où le langage outil.

L'ambiguïté du terme de compétence vient de ce qu'il renvoie aux trois niveaux de langage. Il fait partie du langage objet et du langage théorique des sciences psycholinguistiques et psychologiques. Mais c'est comme outil qu'il développe son emprise dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il s'est imposé dans les programmes scolaires français de l'enseignement technologique, général, élémentaire ; il étend son influence dans l'approche par compétence dans les programmes québécois ; il vient d'inspirer la réforme des programmes en Belgique. C'est bien, selon l'expression de Romainville, une « irrésistible ascension » (1996).

C'est au cours de ce déploiement que le concept se dégage de ses approximations, évinçant ses rivaux (capacité, habileté...) et l'encombrante trilogie savoir, savoir-faire, savoir être, se démarquant par rapport à des concepts comme aptitude ou attitude, hiérarchisant et organisant autour de lui le réseau conceptuel du domaine où il est opérant : connaissance, comportement, indicateur. C'est au cours de ce déploiement que le concept se stabilise en un consensus qui porte sur trois traits : d'abord, une compétence évoque un ensemble, un système, un réseau de connaissances, de savoirs ; ensuite, elle est orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire ; enfin, elle est opératoire en situation, c'est-à-dire ordonnée au traitement de situations problèmes (Gillet, 1991).

Tel quel, ce concept-outil permet d'analyser métiers et professions, d'élaborer des programmes, d'évaluer des acquisitions ; c'est un outil d'aide à la conception ; il fonctionne à l'aise dans le champ praxéologique.

Pourquoi cette irrésistible ascension ?

Un invariant éducationnel

On pourrait s'interroger sur les multiples raisons d'un tel développement. Je voudrais en souligner une, déjà évoquée : il s'agit de l'affinité que le couple compétence-performance présente avec l'invariant qui constitue la donne de toute situation éducative ; elle en est le ressort. Je veux nommer la tension dynamique entre le potentiel interne pressenti chez le sujet de l'éducation, et ce qui doit, ou peut, ou devrait, ou pourrait en être actualisé, dans des résultats, des productions extérieures observables. Cette tension est au cœur de l'acte éducatif ; mieux, elle en est le cœur, qu'on l'envisage à la manière kantienne, qui assigne à l'éducation la finalité de conduire chacun à la perfection dont il est capable, ou à la manière durkheimienne, pour qui elle doit susciter et développer des états réclamés par la société. La compétence s'inscrirait du côté du potentiel, du virtuel, de ce qui pourrait advenir, et la performance de ce qui est déjà réalisé. Entre les deux, il y a une médiation... Le Maître ? Ce qui explique la séduction que l'importation du concept psycholinguistique peut exercer sur les formateurs d'enseignants.

Un contexte

Ce redéploiement pourrait aussi s'expliquer par l'affinité du concept avec les pré-occupations actuelles en éducation et en formation. Il serait révélateur d'une évolution des mentalités pédagogiques, évolution lente, qui aboutit à un « recentrage » sur l'étudiant ou sur le sujet en formation, qui valorise l'aspect « opérationnel » des connaissances et qui tend vers une formation intégrée du « savoir-faire » et du « savoir réfléchir » (Romainville, 1996).

Les deux versants : interne, externe

Mais alors, ce concept de compétence que nous renvoyons au potentiel, au virtuel (où certains ne voient plus que stratégie), nous le définissons pourtant, et lorsque nous organisons une formation, nous donnons des contenus à des compétences. Contradiction ? Peut-être faut-il alors admettre que le concept se développe sur deux versants : un versant qui serait orienté vers l'intérieur de l'individu ; c'est celui de ses potentialités, de celles de l'organisation interne ; ce versant est celui où la psychologie cognitive constitue son domaine de recherche. L'enseignant, le formateur devant leur classe ou leur groupe « font avec » ; quand un concepteur de formation, un formateur, un didacticien formulent une compétence dans leur domaine, ils ne prétendent pas viser une compétence « psychologique ». On ne risque certes rien à avancer que la com-

pétence ainsi décrite, définie, dans un référentiel par exemple, mobilise en fait un ensemble de « compétences psychologiques », diversement emboîtées, hiérarchisées, en fonction de l'histoire cognitive de chacun. (A condition que cette hypothèse de « compétence psychologique » ait quelque consistance, soit susceptible de modélisation, alors que l'on peut tout aussi bien affirmer qu'une compétence de ce rang serait très individuelle, de contour mal arrêtré, labile). Nous nous perdrons dans un nominalisme irréaliste si nous essayons de superposer des compétences définies dans un cadre praxéologique avec des compétences relevant de la science psychologique. De celles-ci nous n'avons rien à dire.

Compétence : un concept praxéologique

Le versant praxéologique est plus clair, plus objectif. D'abord, quand on parle de compétence, sur ce versant, on se situe en référence à une classe de situations, de problèmes. On évoque, alors, les connaissances organisées pour s'appliquer à leur traitement. Il s'agit donc d'une formalisation qui repose non pas sur un inventaire d'hypothétiques compétences psychologiques, mais sur la sélection de connaissances objectives qui seront activées en situation. Sans doute un socle de compétences psychologiques offre-t-il un soubassement à l'apprentissage de cette compétence formalisée et proposée de l'extérieur, dépersonnalisée. Sans doute le travail d'appropriation va-t-il provoquer chez le sujet un remembrement de territoire entre les compétences antérieures. Mais de ce travail, nous ne savons rien et nous ne pouvons rien savoir, comme nous ignorons comment s'opère, chez chacun, le passage du déclaratif au procédural, comment les connaissances objectives mutent en savoirs personnels intégrés. Il faut faire crédit au développement de la psychologie cognitive. En attendant, « nous sommes embarqués », écrivait déjà Durkheim.

Dans le cadre praxéologique, la définition d'une compétence et de son contenu est donc une opération de formalisation, destinée à construire la formation, en permettre l'évaluation, organiser les relations entre les partenaires sociaux de la formation.

Délimiter une compétence se ramènerait alors à la description, en termes de connaissances requises, d'une configuration opératoire applicable à une famille de situations problèmes. Le concept de compétence est un outil de conception et de planification de la formation. Il n'est pas nécessaire de lui demander plus et il n'en demande pas davantage ; et les risques que comporte son utilisation sont moins d'ordre épistémologique que d'ordre idéologique : c'est-à-dire que le consensus de fait sur lequel elle s'établit reflète un équilibre fragile et peut servir à légitimer et à armer des politiques d'emploi et de travail, où la notion de qualification le céderait à celle de compétence, plus discriminante, plus individualiste (Courpasson et Livian, 1991), se prêtant au service du professionnalisme, de la flexibilité. Une objection alors surgit : maintenir ainsi la compétence en extériorité la rapproche de la performance et dangereusement. Vous revenez ainsi, après tours et détours, à la « qualification ». Belle illustration de la circularité. De plus, vous prêtez le flanc à la récupération par l'idéologie du professionnalisme et la flexibilité. A cette objection, je ferai deux réponses.

1. Décrire une compétence en termes de connaissances n'est pas décrire un poste de travail ; ce n'est pas non plus décrire une performance. C'est identifier et objectiver ce

qu'il faut savoir pour devenir compétent dans un domaine d'activités. Plutôt que de savoir-faire, il est question de savoirs pour faire. Ce qui est bien différent et ce qui permet au concepteur, tout en pensant de l'extérieur, de raisonner une hypothèse de ce qui est nécessaire au formé pour organiser, réorganiser son fonctionnement interne. C'est opérer une mise à disposition à partir d'une mise en disposition compétente des connaissances. Le référentiel de la formation n'est pas autre chose que la formalisation de ces savoirs pour faire, le « savoir » englobant et débordant le « faire ».

2. On fera valoir, alors, que la description en termes de connaissances constitue l'avancée extrême que puisse pousser une approche praxéologique pour faire appel aux ressources du sujet actif et « acteur de la formation ». Elle permet de dépasser et l'idée de performance et celle d'une qualification qui résulterait de purs savoir-faire déduits d'un poste de travail. Connaissance, connaître sont gros d'une charge émancipatrice. On pourrait y revenir, et à ce sujet la relation entre compétence et connaissance me semble autrement intéressante à débattre que celle de compétence-performance. Je m'inscris à ce sujet en faux contre l'assimilation de rang que me prêta jadis Malglaive entre connaissance et compétence (1990).

Il est vrai que le concept de compétence, maintenu ainsi dans sa neutralité praxéologique, présente une grande vulnérabilité à la récupération idéologique. Nous l'avons vu plus haut : professionnalisme, professionnalisation, flexibilité s'annexeront aisément un concept qui les renforce d'une aile opératoire. En ce sens, la constitution d'un groupe de travail sur le concept de compétence par le CNPF appelle à une vigilance critique (1997). Il ne faut pas oublier que l'insistance sur les situations problèmes, la prégnance des connaissances, ouvrent l'espace du concept de compétence à une dimension plus large.

A toute réduction, il faut répondre par l'extension ; à toute annexion par l'émancipation. Pour praxéologique qu'il soit, le concept de compétence n'intéresse pas que la formation professionnelle, il intéresse aussi l'espace des activités sociales, ludiques, et celui de la formation initiale. La pédagogie est aussi dans le domaine des praxéologies (Gillet, 1987) qui s'applique à la formation initiale. Penser l'enseignement d'une discipline académique à partir des compétences dans le domaine, et non de l'exposé linéaire des contenus à produire de façon déclarative, serait un facteur et un signe de changement des « mentalités pédagogiques », pour reprendre les idées de Romainville. Les didacticiens ne perdraient rien à se demander dans quelles situations problèmes tel bloc de connaissances pourrait être mis en réseau : l'épistémologie viendrait alors en auxiliaire d'une « praxéologie didactique », qui reste, comme l'a écrit Durkheim à propos de la science de l'éducation, encore tout entière « à faire ».

Il nous faut renoncer au rêve impossible de tout cerner, globaliser, rationaliser autour d'un concept qui deviendrait ainsi organisateur totalitaire de vastes territoires englobant la psychologie, l'éducation et la formation. S'il n'y a pas incommensurabilité des domaines, ce n'est pas à l'un de s'imposer aux autres. Il y a du jeu dans nos pensées, nos champs de pensée ; des discontinuités. Savoir où l'on est, où l'on travaille, se le dire clairement, à partir d'une saine délimitation n'est certes pas facile : on manque de critères de démarcation, et sans doute sera-il toujours difficile d'en donner. Peut-être faut-il alors se contenter d'en appeler à la mesure et au discernement.

Bibliographie

- AUBRET, J. ; GILBERT, P. ; PIGEYRE, F. 1993. *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*. Paris, PUF.
- CHAMPY, P. ; ETÉVÉ, C. (dir. publ.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- CHARLOT, B. 1995. *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris, ESF.
- CHOMSKY, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Le Seuil.
- CNPF. 1997. *Troisième synthèse des comptes rendus des groupes de travail CNPF sur la compétence*.
- COURPASSON, D. ; LIVIAN, Y.F. 1991. « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ». *Gestion des ressources humaines*. N° 1, octobre.
- DELORME, C. 1982. *De l'animation pédagogique à la recherche-action*. Lyon, Chronique sociale.
- GAGNE, R. 1976. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Paris, HRW.
- GILLET, P. 1987. *Pour une pédagogie*. Paris, PUF.
- GILLET, P. (dir. publ.). 1991. *Construire la formation*. Paris, ESF.
- GRECO, P. 1992. *Encyclopedia Universalis*. T. 8. Paris.
- D'HAINAUT, L. 1980. *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles. Labor.
- HOUSSAYE, J. (dir. publ.) 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence, essai sur une attraction étrange*. Paris, Editions d'organisation.
- LEGENDRE, R. (dir. publ.). 1994. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Eska/Guérin.
- LUSSATO, B. 1977. *Introduction critique aux théories d'organisation*. Paris, Dunod.
- MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.
- PARISOT, J.C. 1991. « Vers une pédagogie par objectif de deuxième génération ». *Dans : Construire la formation*. Paris, ESF.
- REY, A. 1993. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Robert.
- ROMAINVILLE, M. 1996. « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation ». *Enjeux*. N° 37-38, mai-juin.
- YOUNGMAN, M. 1976. *Dans : Landsheere, A. de. Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, PUF.
- SOKAL, A. ; BRICMONT, J. 1997. *Impostures intellectuelles*. Paris, O.Jacob.