



Université TOULOUSE II – Le MIRAIL
U.F.R Sciences, Espaces et Sociétés
Département des sciences de l'Education et de la Formation
Master II – Métiers et Pratiques du Développement Professionnel

***La place de la compétence dans un
processus de professionnalisation***

Mémoire de Master II
Mention Sciences de l'Education et de la Formation
Présenté par Khalil EL JAOUHARI

Directrice de recherche : Sabrina LABBE
Juin 2013

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Le stage : La structure, le fonctionnement et la mission	8
<i>I / La structure de stage</i>	9
1 / Fonctionnement interne d’HandiPro 31 (figure n°1):	11
2 / Explication des éléments du schéma :	12
3 / Fonctionnement externe et contextuel d’HandiPro 31 (figure n°2) :	14
<i>II / La mission de stage</i>	15
1 / Aperçu systémique de la commande (figure n°3) :	15
Partie théorique	17
<i>I / Etat des lieux de la situation de recherche</i>	18
1 / De la définition de la compétence du point de vue des auteurs :	19
2 / Quel type de compétence :	21
3 / De la définition de la représentation sociale :	23
<i>II / Entretiens exploratoires</i>	27
1/ Analyse globale des réponses et problématisation :	34
Partie empirique	36
<i>I / Recueil de données et traitement des informations</i>	37

1 / Dendrogramme des classes de discours du corpus (figure n°7) :	39
2 / Schéma d'analyse factorielle des correspondances (figure n°8) :	40
3 / Schéma d'analyse factorielle des correspondances n°2 (figure n°9) :	41
4 / Modélisation des classes de discours du corpus (figure n°10) :	42
6 / Modélisation et spécification des classes de discours et des facteurs (figure n°16) :	52
7 / Analyse du modèle mis en place :	53
Conclusion - Discussion	57
Regard sur ma professionnalité	61
Bibliographie	64

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce Master II relatif aux métiers et aux pratiques du développement professionnel, j'ai choisi de m'intéresser au concept de compétence. En effet, je me suis dirigé vers ce Master afin de devenir dans un premier temps Conseiller en Bilan de Compétences car il me semble que bien savoir « cerner » le potentiel d'un individu (que ce soit en termes de compétences, d'aptitudes ou bien de performances) constitue une qualité incontournable pour un accompagnateur au sens le plus large du terme. Or il me paraît difficile de vouloir intégrer ces sphères professionnelles sans étudier un tant soit peu la compétence en tant que concept.

J'ai trouvé celui-ci d'autant plus intéressant que nous vivons aujourd'hui dans ce que nous pourrions appeler « l'ère compétences », où tout processus relatif à l'humain s'évalue, se quantifie et se mesure afin de déterminer si la personne est compétente ou non. Il fut en effet frappant au premier abord de constater que les métiers relatifs à la formation et aux ressources humaines mettaient l'accent sur ce concept à un point tel que nous en sommes arrivés, probablement de façon inconsciente, à considérer l'univers professionnel exclusivement en termes de compétences.

Or la première question qui m'est venue à l'esprit fut la pertinence d'un tel rapport, car la qualité et l'individualité d'une personne ne se résume bien évidemment pas à une liste de compétences. De plus il fut fort étonnant, comme nous le démontrerons par la suite, de constater que l'importance que nous accordons au concept de compétence n'a d'égale que la difficulté que nous avons à la définir.

Le deuxième concept auquel je m'intéresserais sera celui de la représentation professionnelle, tout simplement parce que dans le cadre de mon Master, j'ai été amené à effectuer un stage dans une structure spécialisée dans l'accompagnement et l'insertion des personnes reconnues travailleurs handicapés. Ainsi j'ai côtoyé pendant presque six mois des professionnels qui, même s'ils font appel à des prestataires pour effectuer des bilans de compétences (ou d'autres types d'évaluation), procèdent eux-mêmes à des diagnostics en vue d'évaluer les compétences des bénéficiaires. De ce fait j'ai dû obligatoirement m'intéresser à leur représentation de la compétence, ce qui nécessite que nous définissions un tant soit peu ce concept de représentation dite « sociale », et en particulier pour ce qui concerne mon étude, la représentation dite « professionnelle ».

De ce fait je traiterais le sujet en présentant tout d'abord la structure dans laquelle j'effectue mon stage afin de bien comprendre dans quel contexte s'inscrit mon étude et quels sont les éléments qui peuvent éventuellement venir subjectiver mon analyse. Je proposerais ensuite un état des lieux du contexte socioprofessionnel qui a conduit à ériger au fur et à mesure le concept de compétence comme une entité quasi absolue dont il est difficile de se départir lorsque on envisage de mettre en place un projet professionnel aujourd'hui.

J'énumèrerais ensuite quelques définitions relatives à la compétence. Il s'agira d'une énumération non exhaustive puisque son but sera simplement de rendre compte de la difficulté à définir cette notion. Bien évidemment, nous proposerons aussi des définitions relatives au deuxième concept que j'ai choisi, celui de la représentation sociale et professionnelle car encore une fois, il me faudra m'intéresser à la représentation que les professionnels ont de la compétence, en particulier dans le cadre de notre problématique.

Puis, suite à l'émergence de notre question de recherche, je me pencherais sur le rapport que les praticiens d'HandiPro 31 entretiennent avec les processus de professionnalisation en général et avec la compétence en particulier (je préciserais ce terme de « rapport » par la suite) et c'est dans ce cadre qu'émergera ma problématique de recherche.

Dans un deuxième temps, et ce afin de confirmer ou d'infirmier mon hypothèse en vue de répondre à notre problématique, je me pencherais sur la méthodologie employée pour le recueil de données. Puis je les analyserais afin de mettre en lumière des pistes de réponse pour enfin aboutir sur une conclusion – discussion qui aura pour but d'avancer des éléments de réponses et de nouvelles pistes de recherche. Je consacrerai enfin une dernière partie à ce que cette étude m'aura apporté dans la construction du « professionnel en devenir » que je suis. Il s'agira probablement de la partie la plus importante de cette étude puisqu'elle formalisera ce qui constituera finalement le noyau dur de mon identité professionnelle tout au long de mon parcours et mon évolution professionnelle.

**LE STAGE : LA STRUCTURE,
LE FONCTIONNEMENT ET LA
MISSION**

Avant de me pencher sur l'état des lieux que nous pouvons dresser concernant la compétence dans le champ de la professionnalisation, je vais tout d'abord présenter la structure de stage, sa fonction et son fonctionnement interne et externe.

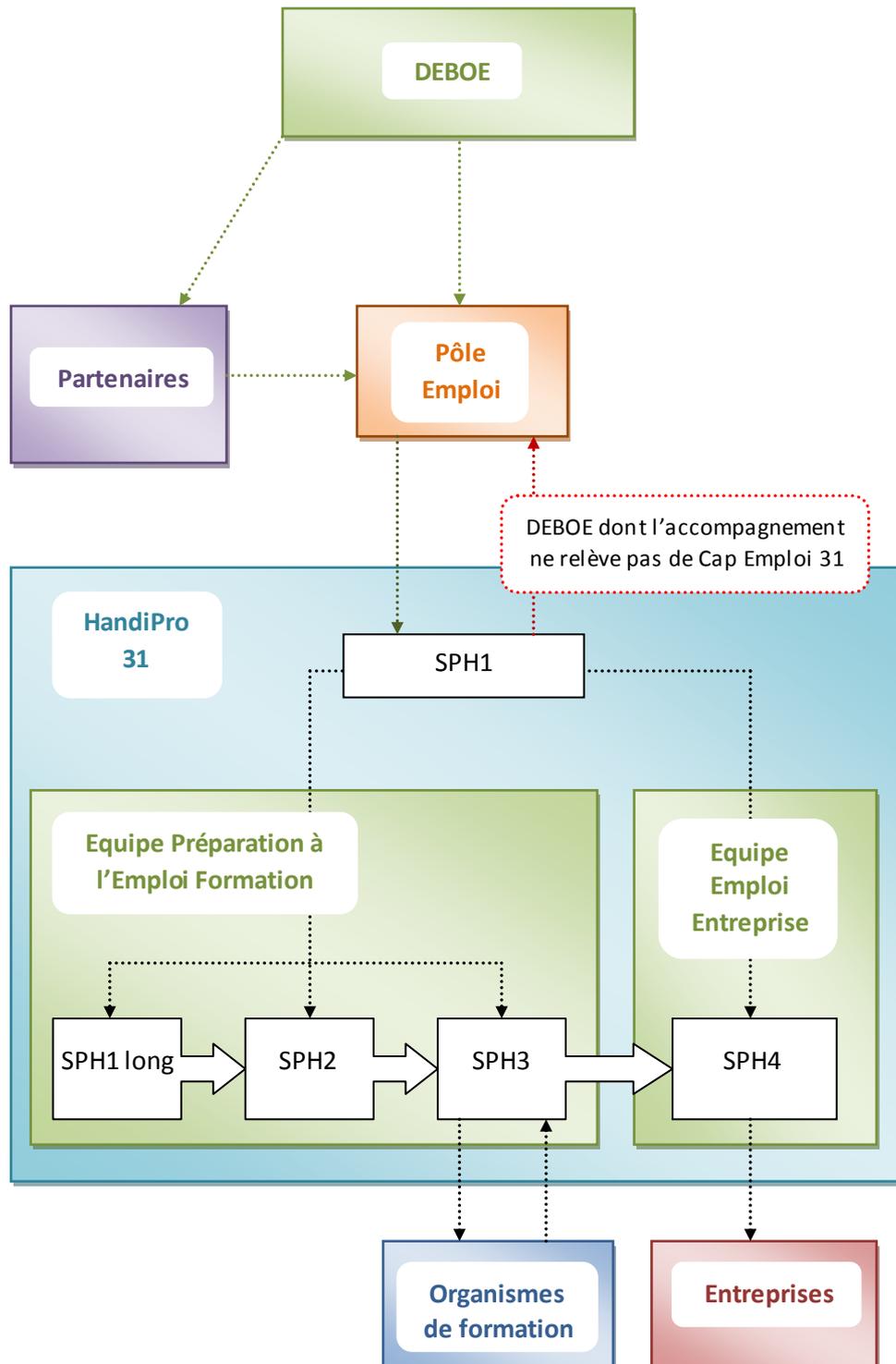
L'établissement dans lequel j'ai effectué mon stage s'appelle HandiPro 31. Il s'agit d'une association créée en 1995 dont la fonction est d'accompagner les travailleurs en situation de handicap dans la mise en place d'un projet professionnel. Son offre de service a été labellisée, comme pour toutes les structures relatives à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap en France, sous l'appellation « Cap Emploi » en 2000. De ce fait cette structure peut être aussi bien connue sous l'appellation HandiPro 31 que sous l'appellation de Cap Emploi 31. Pour ma part, c'est sous la première dénomination que je la mentionnerais.

Travaillant en partenariat avec Pôle Emploi, son rôle est d'accueillir les travailleurs en situation de handicap, reconnus comme tels par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) afin de mettre en place un processus de professionnalisation qui tiendra compte de leur situation sociale, de leur expérience professionnelle et de leur contre-indications médicales.

Il sera difficile d'avoir une vision systémique claire de cet établissement si je procède de façon purement textuelle, nous avons donc décidé de présenter HandiPro 31 sous la forme de deux schémas, le premier faisant état de son fonctionnement interne ainsi que de la déclinaison de ses offres de services, et le second mettant en relief les éléments externes et contextuels pouvant impacter sur son fonctionnement. Bien entendu, chaque schéma sera suivi d'explications, le but est ici de rendre compte de la façon la plus objective possible de la réalité dans laquelle s'inscrit HandiPro 31, afin de mieux appréhender la pertinence de mon analyse.

Veillez noter qu'à part la couleur verte qui renvoie aux travailleurs handicapés, les couleurs et les formes employées n'ont pour unique fonction que de distinguer les éléments et les différents flux, et n'ont aucune valeur spécifiquement attribuée.

1 / Fonctionnement interne d'HandiPro 31 (figure n°1):



2 / Explication des éléments du schéma :

Concernant les **DEBOE** (Demandeurs d'Emploi Bénéficiaires de l'Obligation d'Emploi), ce sont les personnes reconnues travailleurs handicapés, les personnes accidentées du travail titulaires d'une rente d'invalidité, les bénéficiaires d'une invalidité au sens de la sécurité sociale, des victimes d'attentats ou des pompiers accidentés en service... Pour désigner ces personnes, nous employons généralement le terme « personnes handicapées » même si celui-ci est inadéquat car « DEBOE » concerne aussi les veuves de guerre ou certains orphelins.

Les partenaires sont les organismes avec lesquels HandiPro 31 articule ses services afin d'optimiser son activité. Sont concernés par cette appellation les opérateurs de droit commun (missions locales, PLIE...), les prestataires d'appui spécifique pour leur expertise sur certains types de déficiences, le SAMETH (Service d'Appui au Maintien dans l'Emploi des Travailleurs Handicapés), les professionnels travaillant sur la sphère de l'entreprise pour une action concertée en direction des employeurs et enfin d'autres services comme les SAVS (Service d'Accompagnement à la Vie Sociale) ou encore les SAMSAH (Service d'Accompagnement Médico-Social pour les Adultes Handicapés).

S'agissant de **Pôle Emploi** sa fonction est, entre autres, de réorienter les DEBOE vers HandiPro 31 (DEBOE qui ont pour la plupart déjà été réorienté par le SAMETH ou le SAVS vers Pôle Emploi). En revanche, toute personne dont la situation présente des freins périphériques trop importants sera à nouveau réorientée vers Pôle Emploi afin d'intégrer un dispositif plus adéquat.

HandiPro 31, comme indiqué sur le schéma, a décliné son offre de service en quatre SPH (Service aux Personnes Handicapées) :

- **Le SPH1** concerne l'accueil de la personne en session d'information collective puis un premier entretien dit « diagnostic » afin de faire la lumière sur sa situation « sociale » (détection éventuelle de freins périphériques) puis sur sa situation de santé (prise en compte des contre-indications médicales) et

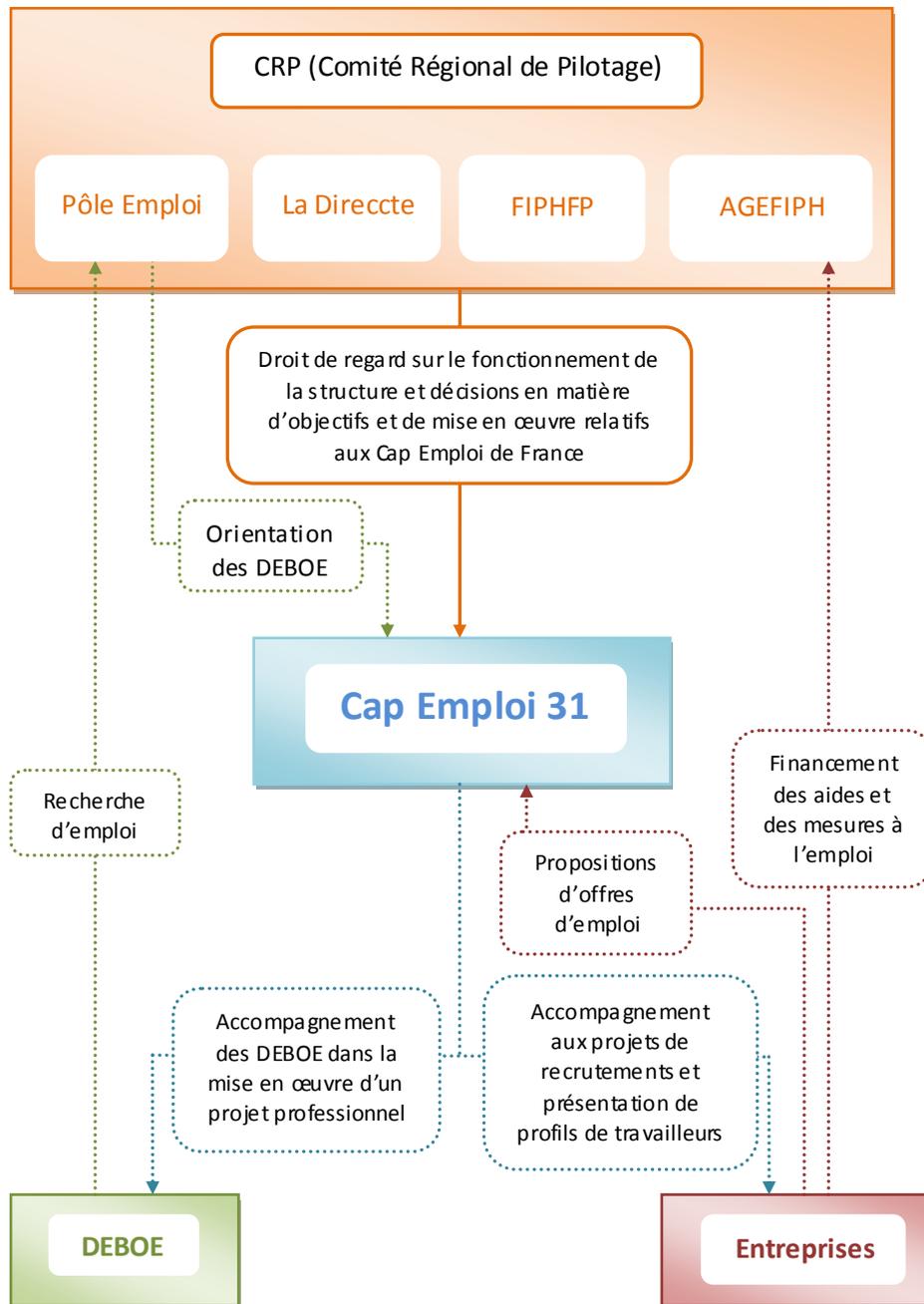
enfin sur son parcours professionnel (diplôme, certifications, formations, expériences professionnelle afin de mettre en avant les compétences transversales de la personne concernée).

- **Le SPH2** fait quant à lui référence à l'élaboration d'un projet professionnel (si la personne n'a pas encore de projet défini) ou à la validation d'un projet professionnel (si la personne sait ce vers quoi elle veut s'orienter). Dans l'absolu, ce projet doit être personnalisé, c'est-à-dire qu'il doit prendre en compte les perspectives et les attentes de la personne, tout en étant réaliste, c'est-à-dire qu'il doit tenir compte du marché de l'emploi.
- **Le SPH3** est une étape qui consiste à élaborer un projet de formation permettant au bénéficiaire de développer de nouvelles compétences en vue d'intégrer le poste recherché puis à le valider et le financer.
- Enfin, **le SPH4** consiste lui à rechercher des offres emplois et si nécessaire des solutions de compensation du handicap de la personne en vue d'intégrer le poste visé.

Les trois premiers SPH relèvent de l'équipe « **Préparation à l'Emploi – Formation** » tandis que le SPH4 relève de l'équipe « **Emploi-Entreprise** ». Cette déclinaison en deux équipes est en revanche ici propre à HandiPro 31. Le champ d'action de la première équipe s'étend sur le champ du projet professionnel mais aussi de la formation. La seconde équipe travaille plutôt sur la recherche d'emploi et le service aux entreprises (conseil, informations et sensibilisation).

Il s'agit ici d'une description générale, mais il est important de préciser que les conseillers (que l'on appelle communément **chargés de mission**) travaillent en binôme avec un conseiller de chaque équipe. Par défaut, la « logique SPH » est unilatérale (de SPH1 à SPH4), toutefois un accompagnement peut prendre effet à partir d'un SPH2, 3 ou 4. Nous allons maintenant nous intéresser au fonctionnement d'HandiPro 31 par rapport à la dynamique du contexte dans laquelle il s'inscrit.

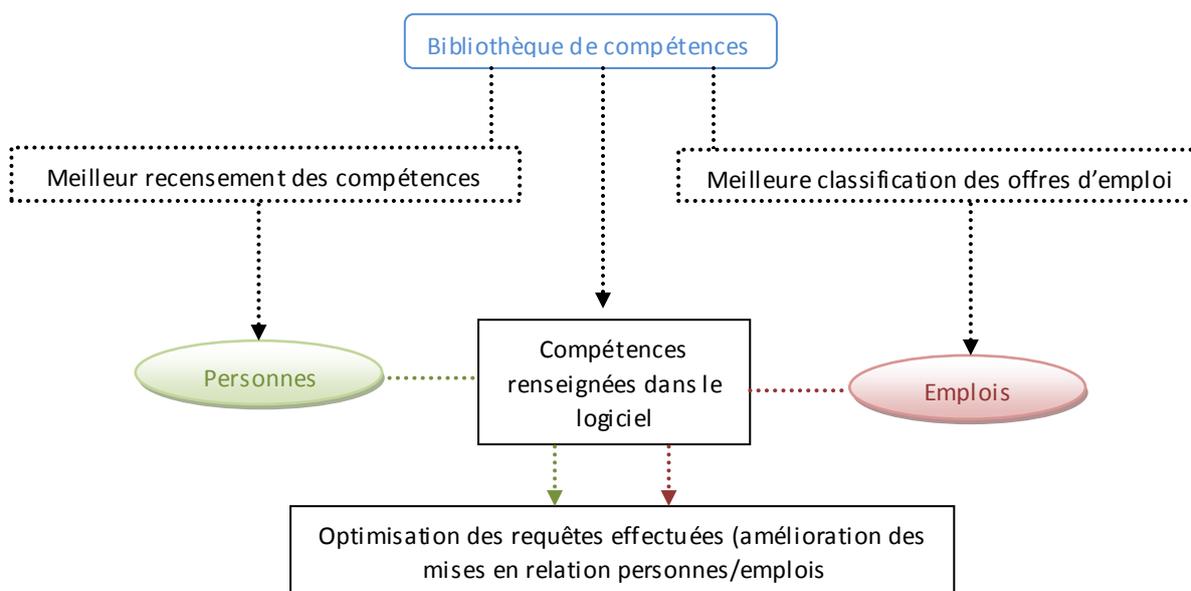
3 / Fonctionnement externe et contextuel d'HandiPro 31 (figure n°2) :



Dans le cadre de mon stage, j'ai été amené à effectuer plusieurs tâches. Tout d'abord j'ai animé les sessions d'information collective qui consistent à accueillir, deux fois par semaines, un certain nombre de personnes en situation de handicap (entre 8 et 16) afin de leur présenter la structure et avant qu'ils ne rencontrent des chargés de mission dans le cadre d'un SPH1. De plus, j'ai été amené à effectuer des SPH1, c'est-à-dire à recevoir des personnes en entretien diagnostic afin de faire le point sur leurs parcours, leurs situations sociales, les contre-indications médicales et leurs compétences.

Mais le travail le plus important fut la mise en place d'un groupe de travail en vue d'améliorer un outil interne servant à évaluer les compétences des bénéficiaires. J'ai donc dirigé ce groupe de travail afin qu'il élabore une bibliothèque de compétences de nature transversale que nous avons inséré dans un tableau dont la fonction est de les croiser avec les expériences professionnelles et extraprofessionnelles les plus marquantes des bénéficiaires.

1 / Aperçu systémique de la commande (figure n°3) :



L'objectif de ce travail était d'une part de fournir un support qui puisse aider les chargés de mission à évaluer rapidement les compétences d'une personne dans le cadre d'un premier entretien (qui ne doit normalement pas durer plus d'une heure) mais aussi de pouvoir classer les offres d'emploi proposées à la structure. Un logiciel propre à HandiPro 31 permet de croiser les types de profil avec les offres d'emploi, cette bibliothèque était en outre destinée à être intégrée dans ce logiciel afin d'effectuer ces croisements le plus efficacement possible.

PARTIE THEORIQUE

Pour bien comprendre la position centrale qu'occupe le concept de compétence aujourd'hui dans la sphère professionnelle, il faut d'abord s'intéresser au contexte socio-économique qui est à l'origine de cette situation. Pour ce faire, je reprendrais l'analyse d'Arnaud et Lauriol (2002) concernant l'évolution du management des entreprises.

Ceux-ci expliquent en effet que le management des entreprises tel qu'il est mené aujourd'hui résulte d'un « [...] *contexte économique de « globalisation » qui modifie substantiellement les règles du jeu concurrentiel* ». Ce contexte économique « global » qui s'est progressivement mis en place suite à tout une période d'industrialisation d'après-guerre et au développement des moyens de communication et de transport, entraîna forcément une compétitivité économique à échelle mondiale ce qui a conduit à ré envisager la logique de pensée des ressources humaines en vue de faire face à ce changement.

Lauriol et Arnaud avancent que les entreprises ont alors adopté la « [...] logique de développement basée sur les ressources (DBR, Prahalad et Hamel, 1990, cité dans Arnaud et Lauriol, 2002) », remettant en cause les notions de poste et de qualifications, jugées trop rigides au profit de la notion de compétences, beaucoup plus flexible. En effet les compétences sont le miroir qui reflète le vivier des ressources d'un individu, et penser ces ressources en termes de qualification, c'est s'interdire un large panel de possibilités.

Dans le même ordre d'idée, Cohen (1998) explique que notre contexte économique, dans lequel l'autonomisation des tâches l'emporte sur leur automatisation, a fait prendre au travail individuel « [...] une place croissante par rapport au travail collectif ». La logique de qualification a donc inévitablement cédé sa place à la logique de compétence puisque selon Zarifian (1993) les entreprises ont adopté une stratégie de flexibilité en réponse à ce contexte, et cette stratégie ne pouvant reposer que sur l'appréciation des compétences, elles ont supplanté la conception « diplômiste » des processus de professionnalisation.

De ce fait, il est de nos jours rare d'envisager un processus de professionnalisation sans adopter une approche des compétences et c'est essentiellement en termes de « bilan de compétences » ou encore de VAE que l'on trace les contours du projet professionnel d'une personne.

Une question, somme toute légitime, vient alors à se poser. Quelle est la définition de la compétence ? Car si la compétence doit constituer le pilier fondamental de l'identité professionnelle d'une personne, il se doit logiquement d'être légitime.

1 / De la définition de la compétence du point de vue des auteurs :

Nous pouvons dire que la définition la plus communément admise est celle qui consiste à penser la compétence comme une articulation entre trois éléments : les savoirs, les savoir-faire et enfin les savoirs être. Par ailleurs, on retrouve ce modèle assez généralement, tant dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation ou dans la sphère professionnelle. Toutefois, de nombreux chercheurs nuancent cette définition d'autant plus qu'en sciences humaines, celle-ci est souvent attribuée au domaine scolaire.

L'objectif ici n'est pas de donner une définition à la compétence à proprement parler mais plutôt de mettre en lumière le fait que ce concept est relativement subjectif et qui ne peut pas être l'objet d'une définition immuable. Ainsi, nous allons énoncer plusieurs définitions en précisant que cette énumération ne sera pas exhaustive puisque elles sont trop nombreuses pour être énumérées.

Tout d'abord, nous citerons un passage de l'ouvrage de Danvers intitulé « *s'orienter la vie, une valeur suprême* », à travers lequel il établit une synthèse de différentes définitions :

*« COMPETENCE : du latin *competentia* « juste rapport », ce terme fut d'abord utilisé dans le domaine juridique pour désigner l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, ou d'une juridiction à juger une affaire. (p.111).*

« 'Un homme compétent est un homme qui se trompe selon les règles', P. Valery. Être compétent(e), c'est savoir s'y prendre. ».

Il explique en outre que la compétence « [...] est un gyroconcept au sens qu'il bénéficie de plusieurs définitions que l'on adapte à l'usage que l'on veut en faire ».

Il souligne entre autres ces caractéristiques :

« Parmi les caractéristiques principales des compétences, relève qu'elles sont finalisées, opérationnelles, apprises et non innées, hypothétique mais peuvent être validé. La compétence renvoie un contexte de mise en œuvre déterminée. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Elle se développe et peut se perdre (obsolescence). Elle peut être aussi bien explicite que tacite (incorporée) ».

La définition qu'en font Samurçay et Pastre (1995) est assez proche de la précédente. La compétence est elle aussi contextualisée, c'est-à-dire indissociable d'une situation à travers laquelle elle est appliquée, elle présente en outre ces caractéristiques : **finalisée** (on est compétent pour une classe de tâches déterminées), **opérationnelle** (il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action), **apprises** (quel que soit le mode d'apprentissage [formation, répétition d'une tâche]), et enfin elles peuvent être aussi bien **explicites** que **tacites** (le sujet peut parfois tout à fait la formaliser verbalement, mais parfois il peut aussi avoir du mal à le faire alors qu'elle existe bel et bien.).

Pour Zarifian (1999), elle est « [...] une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » mais aussi « [...] la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité » et enfin « [...] une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente ». On peut remarquer ici que les trois axes mis en relief par Zarifian sont un approfondissement du modèle savoirs, savoirs faire et savoirs être.

Pour Le Boterf (2008), la définition de la compétence variera selon le contexte professionnel et socio-économique dans lequel nous évoluons. Trois conditions sont cependant indispensables pour agir avec compétence : le **savoir agir** (les ressources personnelles et extérieures du professionnel, les tâches qu'il devra réaliser, les résultats attendus) le **vouloir agir** (motivation de la personne) et enfin le **pouvoir agir** (les moyens accordés et les contraintes imposées par l'environnement professionnel).

Mais ce que Le Boterf considère toutefois comme fondamental dans l'appréciation des compétences, c'est surtout la façon de les appréhender. Tout d'abord pour lui « *la compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire* ». Cela signifie qu'il faut traiter « [...] *la compétence comme un processus et non comme une somme de ressources* ».

De plus, il est nécessaire de trouver un juste milieu entre la simplicité et le simplisme lorsqu'il s'agit de définir un modèle de compétence : « Les exigences croissantes de performance, de productivité ou de réactivité exigent des notions simples, faciles à gérer et à mettre en œuvre. Des concepts compliqués deviennent vite encombrants. [...] Mais cette recherche de la simplicité, aussi légitime soit-elle, a aussi ses risques, et à vouloir être trop simple, on risque le simplisme.

2 / Quel type de compétence :

Je n'ai pas jugé nécessaire d'aborder la définition de la compétence professionnelle car elle m'a semblé trop spécifique par rapport au public suivi par HandiPro 31, c'est-à-dire les personnes en situation de handicap, et aussi parce qu'une grande partie des compétences auxquelles les chargés de mission se réfèrent sont issues d'activités extra-professionnelles. En revanche, un terme très souvent utilisé dans la structure est celui de "compétences transférables" qui désigne les compétences développées dans un domaine qui peuvent être transférées dans un domaine nouveau et différent. Toutefois j'ai constaté que la définition accordée aux compétences transférables chez HandiPro englobe en réalité

deux définitions, celle de la compétence transférable au sens entendu par les auteurs, mais aussi celle de la compétence transversale.

Selon la Note d'analyse n°219 publiée en avril 2011 par le Centre d'analyse stratégique on appelle « [...] *compétences transversales des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle)* ». Les compétences transférables sont en revanche « *des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive) mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel* ».

Cet aperçu nous montre clairement qu'il est difficile, voire impossible de donner une définition exacte de la compétence puisque d'une part les éléments qui la composent peuvent varier d'une définition à l'autre et d'autre part la façon de l'appréhender diffère selon les contextes sociaux, économiques et professionnels. Toutefois, j'ai fait remarquer au départ qu'aujourd'hui, un processus de professionnalisation s'entrevoyait principalement à travers le prisme des compétences. Ce qui peut paraître ainsi surprenant est de finalement constater que la compétence, qui est l'indicateur primordial servant à l'évaluation du « niveau professionnel » d'une personne, est en réalité un concept si difficile à saisir qu'on ne peut, encore une fois, le définir.

Pourtant les processus de professionnalisation existent bien, et nombreux sont en France les organismes d'insertion en emploi tel que celui dans lequel j'effectue mon stage. Compte tenu du fait qu'un organisme comme celui-ci peut accueillir environ 3000 personnes par an en moyenne, on peut supposer que les outils utilisés dans la mise en place des projets professionnels (et censés prendre en compte les compétences) sont fonctionnels. La question qui s'est donc imposée d'elle-même en mon esprit et qui est devenue ma question de recherche est la suivante : **Quelle est la place de la compétence dans un processus de professionnalisation ?**

3 / De la définition de la représentation sociale :

Si je m'intéresse à ce concept, c'est tout simplement parce que nous serons amenés à nous interroger sur la représentation que les conseillers de ma structure de stage ont de la compétence. Nous pouvons globalement désigner la représentation sociale comme la construction mentale d'un objet chez un individu. Elle sera sujette à une certaine subjectivité parce que de nombreux éléments participent à sa construction, notamment le vécu de la personne, mais aussi ses idées, voire ses idéologies... En outre et comme son nom l'indique, cette représentation est dite « sociale » car elle est partagée par un ensemble d'individus qui appartiennent tous plus ou moins à une même catégorie ou à un groupe social. Ainsi la représentation sociale présente cette particularité d'être constituée d'éléments d'ordres psychologiques, sociaux ou encore cognitifs.

Selon Denise Jodelet (1984), elle est une « [...] *forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une visée commune à un ensemble social* ». Ce concept est particulièrement riche, a été posé pour la première fois par Emile Durkheim (1898) qui attribue une origine religieuse à ce qu'il nomme les « représentations collectives ».

Toujours selon Jodelet, elle présente cinq caractéristiques indéfectibles : elle est tout d'abord systématiquement **représentative d'un objet**, quel qu'il soit. Qu'il s'agisse d'un concept (ce qui ici est en l'occurrence le cas puisque nous nous intéressons à la compétence) ou un objet réel, il ne peut y avoir de représentation sans objet. Elle a un **caractère imageant** dans le sens où elle permet la matérialisation mentale imagée d'un concept qui peut parfois être abstrait. Elle a aussi un **caractère symbolique**, c'est-à-dire que lorsqu'un sujet interprète un objet, la représentation qu'il s'en fera sera porteuse de sens.

En outre, elle est de **nature constructive** car elle participe à la construction de la réalité sociale : « *Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne* ». (Abric,

1994). Enfin, elle présente un **caractère autonome et créatif**, c'est-à-dire qu'elle peut venir modifier le comportement et les attitudes d'un individu.

Après avoir énuméré les caractéristiques d'une représentation sociale, il semblerait aussi important de mettre en avant ses fonctions. Tout d'abord, elle permet l'intégration cognitive de nouvelles données dans la « structuration mentale » d'un sujet, c'est-à-dire dans le schéma de pensée d'un individu. Elle a donc une **fonction cognitive**. Ensuite, elle constitue un prisme à travers lequel l'individu va penser le monde qui l'entoure. Elle permet donc l'organisation des données intégrées par celui-ci pour lui permettre de **construire la réalité** (il serait même plus adéquat de dire « sa réalité »).

Par conséquent, il nous sera aisé de comprendre qu'une autre des fonctions de la représentation sociale est de faire converger les conduites, les attitudes et les comportements des individus. Elle présente donc **une fonction d'orientation** des individus vers un sens d'ordre commun, ce qui induit en outre un aspect prescriptif, elle définit en quelque sorte des normes (de « Bien » et de « Mal »), toujours en rapport avec un contexte social.

Enfin, elle a une **fonction identitaire**, puisqu'elle permet de fédérer les individus qui la partagent autour d'une même identité sociale, et elle permet par conséquent à ces individus de **justifier les pratiques** mises en œuvre par ce groupe social.

Toutefois ce qui nous intéresse particulièrement en termes de représentation sociale, ce sont les représentations professionnelles car c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque nous parlons de la représentation de la compétence chez les conseillers en insertion. En guise de définition, nous reprendrons celle de Piaser (1999) qui, avant de nous la donner, nous explique ceci concernant la représentation sociale :

« Il n'y a pas dans les groupes sociaux examinés de "mise à plat" de représentations sociales, la communication entre membres d'un groupe permet à chacun de vérifier qu'il évolue dans un groupe suivant un degré de conformité acceptable par tous : les normes propres au groupe sont globalement respectées et le sujet s'attribue une part d'autonomie qui lui

procure un sentiment de liberté satisfaisant. Sur cette base, les sujets prennent des positions différentes en fonction des diverses représentations considérées, les principes générateurs de prises de position sont respectés par tous puisqu'ils permettent ce jeu inter-individuel ».

Cela nous permet ainsi de comprendre que bien que ce type de représentation puisse avoir tendance à "uniformiser" les modes de pensée, il existe au sein d'un même groupe social, vis-à-vis d'une représentation donnée, une marge de liberté qui permet à chaque individu de prendre position par rapport à cette représentation. Piaser propose alors une définition de la représentation professionnelle qu'il qualifie cependant, à ce stade de son étude, d'incomplète :

*« Les **représentations professionnelles** sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du **produit** et sur celui du **processus**, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc ».*

Nous comprenons donc que les représentations professionnelles sont finalement des représentations sociales qui présentent la particularité d'être rattachées à un contexte socioprofessionnel et qui constituent en outre un indicateur permettant aux individus d'évoluer ensemble dans une même dynamique professionnelle. Tout comme la représentation sociale chez Jodelet, la représentation sociale comporte en outre chez Piaser des caractéristiques.

Un **caractère descriptif** tout d'abord qui facilite la communication entre les membres du groupe professionnel et qui les informe sur les objets de leur environnement. Un **côté prescriptif** qui permet de poser les codes de ce qu'ils peuvent faire ou pas d'un point de vue praxéologique (et qui permet en même temps aux praticiens de se définir une marge de liberté). Un **caractère conditionnel**, c'est-à-dire que la dimension praxéologique s'opérera en fonction « [...] du contexte d'exercice dans lequel se situe

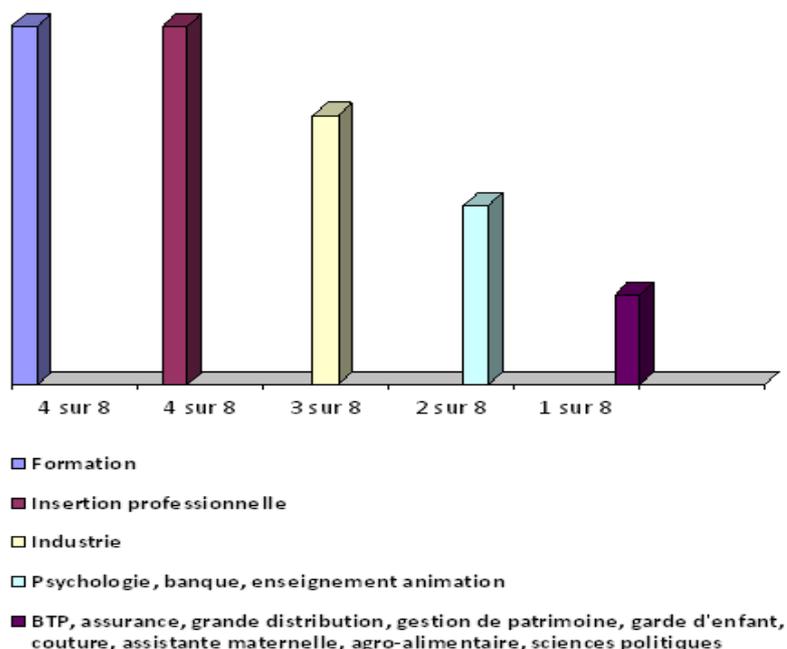
*l'opérateur [...] » et enfin un **caractère évaluatif** qui permet mesurer le ‘‘degré d'adéquation’’ des conduites comportementales des membres du groupe afin que ceci « [...] s'intègre aux représentations existantes et permet aux sujets d'acquérir une meilleure expérience de leur environnement ».*

Ce type de représentation présente aussi des fonctions qui doivent être mentionnées, notamment une **fonction cognitive**, c'est-à-dire qu'elles « [...] elles procurent aux membres d'un même groupe professionnel les connaissances d'ordre professionnel nécessaires à leur activité ». Elles ont aussi une **fonction de protection** de l'identité du groupe car « Les personnes d'une même profession partagent une identité commune qui subit des modifications au fil du temps. Les représentations professionnelles permettent de faire perdurer des éléments constants, générant ainsi un socle de stabilité sur lequel peut advenir tout changement ». Enfin, comme pour la représentation sociale chez Jodelet, elle a une **fonction d'orientation des conduites**, de **communication** et enfin de **justification des pratiques**.

Pour répondre à cette interrogation, j'ai mis en place un entretien exploratoire, composé de six questions, à destination de huit chargés de mission de la structure HandiPro 31 (recueillies en entretien individuel d'une durée variant entre 30 mn et 2 heures selon les réponses des interlocuteurs). Ces entretiens, anonymés, ont été menés en face à face et les données ont été relevées à l'écrit.

Le détail de ces entretiens se trouve en annexe, nous nous contenterons ici d'expliquer le but de chaque question, les éléments mis en lumière après analyse et la problématique vers laquelle cette analyse m'a renvoyé.

Question n°1 : Avant d'intégrer votre poste au sein de la structure, quel(s) était(ent) le(s) domaine(s) professionnels et extra-professionnels dans le(s)quel(s) vous exerciez (figure n°4)?



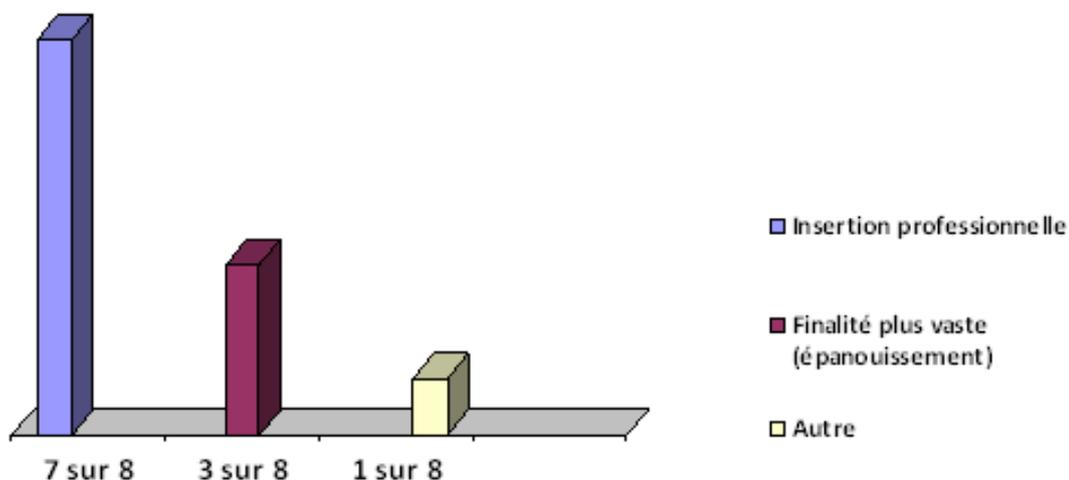
L'objectif de cette question était de déterminer si ces domaines d'expérience avaient un impact direct sur la définition que l'interviewé se fait de la compétence.

Je pense aujourd'hui que ces domaines peuvent intervenir dans la construction de la définition que le praticien se fera de la compétence comme beaucoup d'autres éléments (vécu, expérience extra-professionnelle, éthique personnelle...) mais ils n'en constituent pas forcément la source première puisque nous pouvons constater en analysant les données de l'entretien que deux personnes issues d'un parcours professionnel similaire peuvent avoir deux définitions différentes.

Nous constatons sur ce diagramme que quatre interviewés sur huit sont issus des domaines de la formation et que quatre autres sont issus de l'insertion professionnelles.

Trois personnes sur huit sont quant à elles issues du milieu industriel. Ce sont les trois domaines majoritaires.

Question n°2 : D'après vous quelle doit être la finalité de la mise en œuvre d'un projet professionnel (figure n°5)?



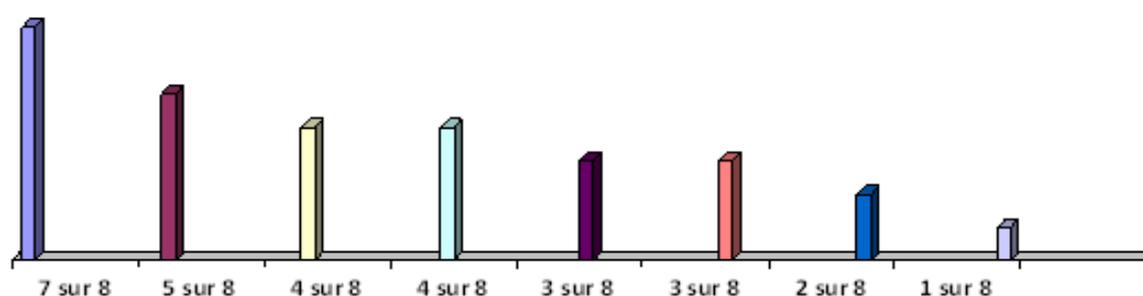
Je voulais vérifier à travers cette question si les praticiens, au-delà des objectifs de placements, avaient une vision plus globale de la finalité d'un projet professionnel. Je pensais au départ que le pourcentage de réponses relatives à une finalité plus vaste (en rapport avec l'épanouissement ou l'accomplissement de soi) serait le même que le pourcentage de la première modalité (insertion professionnelle), or je constate qu'il y a un écart de 50% entre les deux. Seuls trois praticiens sur huit ont profilé leur vision jusque dans la sphère de l'accomplissement personnel.

Pour autant, nous ne pouvons pas émettre de conclusion pour la simple et bonne raison que plusieurs facteurs peuvent entrer en jeu (objectifs, manque de recul, non-conscientisation d'une forme d'humanisme pourtant bien présente, etc...).

La question que nous pouvons nous poser est de savoir si le fait que la moitié des interviewés soient issus des domaines de la formation et une autre moitié de l'insertion

professionnelle a un impact sur la représentation que les praticiens se font de la finalité de la mise en place d'un projet professionnel puisque 7 réponses sur 8 sont relatives à l'insertion professionnelle. Plus largement, nous pouvons nous demander si l'expérience professionnelle d'un individu aurait une influence sur sa vision du champ professionnel.

Question n° 3 : Selon vous, quels sont les éléments indispensables à la mise en œuvre d'un projet professionnel (figure n°6) ?



- Implication du bénéficiaire
- Prise en compte de la personne
- Réalité des postes et/ou du marché du travail
- Levée des freins périphériques
- Bonne relation entre le chargé de mission et le bénéficiaire
- Ateliers
- Partenaires
- Bonne connaissance du bassin de l'emploi

Ici, l'objectif était en quelque sorte de repérer les éléments constitutifs d'un parcours professionnel et de déterminer lesquels étaient les plus importants. Il m'a paru essentiel de poser cette question afin de comprendre de quelle façon peut être conçu (mentalement) un projet professionnel pour un praticien.

J'ai catégorisé les éléments de réponse en huit domaines :

- **Implication du bénéficiaire** : Cette modalité regroupe tout ce qui est en rapport avec l'engagement, l'implication, l'adhésion et la motivation du

bénéficiaire de l'accompagnement en dehors de la relation de partenariat qui existe entre lui et son accompagnateur, même si ces deux modalités sont toujours en lien d'une façon ou d'une autre.

- **Partenaires** : Cette modalité regroupe quant à elle les structures au sens le plus large du terme pouvant constituer un soutien pour le bénéficiaire comme pour l'accompagnateur (partenaires financiers [AGEFIPH, Pôle Emploi...], les entreprises, les autres organismes d'insertion sur Toulouse, les autres praticiens au sein de la structure...).
- **Bonne relation entre le conseiller et le bénéficiaire** : Cette modalité concerne ici tous les éléments qui contribuent à mettre en place une relation d'entente entre les deux parties. Contrairement à la modalité « **Implication du bénéficiaire** », il s'agit ici d'une relation bilatérale qui comprend l'écoute et le dialogue.
- **Prise en compte de la personne** : Ce registre comprend tous les éléments relatifs à la singularité du bénéficiaire (projet professionnel, contre-indications, etc...) mais dans une certaine mesure il m'a semblé judicieux d'y inclure aussi tout ce qui caractérise la posture professionnelle du praticien (écoute, empathie, expérience, connaissance de marché de l'emploi...) car selon moi, c'est en partie à travers la posture adoptée par le praticien que va se faire la prise en compte de la personne dans son individualité. La dimension des compétences n'est pas comprise dans cette modalité car elle n'a tout simplement pas été mentionnée.
- **Réalité du poste et/ou du marché du travail** : Cette partie concerne l'écart entre la représentation que le bénéficiaire se fait d'un poste et/ou du marché du travail et sa réalité.
- **Levée des freins périphériques** : Les freins périphériques sont les obstacles susceptibles de bloquer le développement du processus de

professionnalisation (projet professionnel) au sens le plus large du terme (alphabétisation, déplacements, problèmes financiers, addictions...).

- **Ateliers** : Ce terme, certes restrictif, comprend en réalité tous les outils et les dispositifs mis en place afin de remettre une personne à niveau dans un domaine (il peut s'agir d'ateliers en groupe, de simulations, d'actions spécifiques...).
- **Connaissance du bassin de l'emploi** : Cela concerne spécifiquement le conseiller. Cette modalité stipule en effet que le praticien doit impérativement avoir une connaissance approfondie et détaillée du bassin de l'emploi afin de savoir si, dès le départ, le projet professionnel entrepris est réalisable.

Il est intéressant de constater ici qu'aucun des interviewés n'a mentionné l'évaluation, la prise en compte ou encore la place des compétences dans la mise en place d'un projet professionnel. Là encore, il est trop tôt pour avancer une hypothèse car il se peut que le concept de compétence soit induit de manière diffuse à travers les réponses qui m'ont été données.

Toutefois, notons que la modalité qui revient le plus souvent (7 personnes sur 8) est l'implication du bénéficiaire. D'ailleurs, le fait que la personne soit « actrice » de son projet professionnel est un propos qui revient souvent dans la structure et je suppose qu'il doit être prépondérant dans la majorité des structures dont l'objectif est l'insertion professionnelle.

Autre constatation, la prise en compte de l'individualité de la personne a été mentionnée par 5 personnes sur huit ce qui signifie que la prise en compte de l'individualité de la personne est une modalité importante. Je dois avouer que je ne pensais pas que cette modalité aurait atteint un seuil aussi important car je pensais que la réalité du marché de l'emploi venait interférer dans la sphère « humaine » de ce type. Bien que ce doit être probablement le cas dans une certaine mesure, ce pourcentage démontre bien qu'il existe, de façon sous-jacente, un désir de mener la personne vers une sorte de réalisation de soi, de bien-être certes professionnel mais destiné à s'entendre sur la sphère personnelle.

Question n°4 : Quelle définition donneriez-vous de la compétence?

Nous nous contenterons ici de renseigner les définitions qui m'ont été donnée sans forcément chercher à les analyser de façon statistiques :

- *« Niveau de maîtrise d'un savoir-faire qui vient soit de l'expérience, soit de l'ancienneté dans le domaine, soit de l'expertise ou d'autres paramètres encore. »*
- *« Aller efficacement au bout des missions qui nous sont confiées (les réaliser efficacement). Déployer ses connaissances et son expérience pour solutionner une situation.*
- *« C'est ce qui nous permet de réaliser une tâche dans le quotidien (professionnel ou autre) de façon convenable. C'est un acquis susceptible d'évoluer et pouvant être transférable. »*
- *« Trois éléments concernant les ressources personnelles : les connaissances (savoirs théoriques, ressources personnelles), savoirs-pratiques (savoirs et savoirs faire d'expérience), des savoirs procéduraux (méthodologie, relationnel, techniques). L'important est de combiner ces trois éléments dans une situation professionnelle qui montre les performances entre les résultats attendus et les résultats obtenus. Et porter un regard réflexif sur tout ça. »*
- *« La compétence, c'était au départ des savoirs-faire auxquels on a ajouté les savoirs-être (elles sont transférables). »*
- *« Les qualités et les savoirs-faire professionnels et extra-professionnels qu'une personne est capable de mobiliser sur un poste de travail. »*
- *« Elle repose sur des actes professionnels réfléchis et mûris ainsi que sur des connaissances du milieu professionnel, de l'environnement socio-économique*

du secteur et une bonne maîtrise des outils utilisés. Elle est complétée par les aptitudes et les qualités de la personne. »

- « *La capacité à...* ».

Nul besoin ici d'une analyse statistique pour rendre effectivement compte de la diversité des définitions, ce qui nous permet d'avancer l'idée que pour les professionnels, la compétence est aussi difficile à définir que pour les auteurs.

Question n°5 : Quelle place donnez-vous aux compétences dans la mise en œuvre d'un projet professionnel?

Ici, toutes les personnes interrogées ont spécifié d'une façon ou d'une autre que la compétence constituait un élément essentiel dans la mise en œuvre d'un projet professionnel (soit 8 sur 8). Les termes employés étaient les suivants : **Prioritaires, indispensables, importantes, essentielles, primordiales** ou encore « **socle** ».

Toutefois, cinq interviewés ont nuancé leur réponses en expliquant que les compétences étaient un élément dont l'absence pouvait être palliée, qu'elles n'étaient pas incontournables ou encore qu'elles ne suffisaient pas, ceci tend à démontrer que la compétence serait certes un élément phare de la mise en place d'un projet professionnel mais remettrait en cause la suprématie que nous lui accordons souvent avec facilité.

Question n°6 : Quelles sont, à votre avis, les améliorations à apporter à la grille d'entretien diagnostic ?

Cette question concernait exclusivement ma mission de stage et la commande qui m'a été faite. Ainsi, le mentionner ici ne serait ni adéquat ni pertinent car elle ne concerne le mémoire ni directement, ni indirectement. Cette question m'a simplement permis de cibler les éléments d'un outil interne à Handipro 31 susceptibles d'être optimisés dans le cadre d'une pratique professionnelle plus efficiente.

1/ Analyse globale des réponses et problématisation :

Ces entretiens m'ont permis de mettre plusieurs éléments relatifs à la compétence en relief. Les questions n°1 et n°4 nous permettent tout d'abord de comprendre que la compétence relève ici de la représentation professionnelle si on se réfère aux définitions citées précédemment, car elle présente les caractéristiques et les fonctions avancées par Piaser. De plus, la compétence n'est visiblement pas une condition sine qua non à la mise en marche d'un processus de professionnalisation, ce qui a quand même pour effet de remettre en cause la logique de « Développement Basé sur les Ressources » mentionnée par Arnaud et Lauriol qui érige la compétence comme une entité inébranlable sans laquelle un projet professionnel ne pourra prendre racine.

Nous nous rendons compte aussi, grâce à la deuxième question, que l'objectif primordial de cette structure est l'insertion en emploi. Or il est quand même important de préciser, dans le cadre des fonctions qui m'ont été attribuées, que j'ai pu me rendre compte que ce n'est pas parce qu'une personne est reconnue « Travailleur Handicapé » qu'elle est forcément en mesure d'occuper un poste de travail. Il existe en effet un écart entre les objectifs attendus en matière insertion en emploi et la réalité du terrain et du public en situation de handicap. Rappelons que tous ces objectifs sont fixés par le CPR (cf. Schéma n°1).

Mais en outre il est indispensable je pense ici de rappeler que la commande qui m'a été faite par ma structure de stage est l'amélioration d'un outil de diagnostic des compétences permettant :

- **D'optimiser** le recensement des compétences chez les personnes.
- **D'optimiser** la classification des offres d'emploi faites par les employeurs.
- **D'optimiser** le croisement des deux éléments cités précédemment, à travers le logiciel Parcours H, afin d'élargir les possibilités de placement en entreprise.

Cet outil, amélioré par la mise en place d'une interface, a pour but d'harmoniser la dynamique HandiPro afin de finalement mieux répondre aux attentes et aux objectifs fixés

par les institutions. Ce sont donc ces constats, tant sur le plan des concepts abordés que sur celui de la commande qui m'a été faite, qui m'ont donc amené à m'intéresser à la problématique suivante : **Quelle est la portée des institutions dans la représentation de la compétence chez les praticiens ?** (le terme « portée » désignant un degré d'incidence, de prépondérance, mais compte tenu du fait que ces termes induisent une connotation péjorative, j'ai voulu opter pour un mot neutre).

Afin de répondre à cette problématique, j'ai mené huit entretiens enregistrés de manière anonyme afin de récolter les données nécessaires à la confirmation ou l'infirmité de cette hypothèse. Ces entretiens étaient au départ au nombre de 10. Toutefois, comme nous l'avons stipulé au début de cette étude, la structure traverse une période de certification qualitative, ce qui n'a pas facilité la mise en place des entretiens et a réduit leur nombre à 8, les chargés de mission étant très sollicités. Il se peut en outre que ce paramètre ait pu influencer certaines réponses et nous ne manquerons pas de soulever ce point si de quelconques interférences se manifestent.

PARTIE EMPIRIQUE

Les entretiens ont été menés à l'aide d'une grille d'entretien composée de six questions :

- *Votre rapport aux compétences (dans le sens le plus large du terme) a-t-il changé depuis que vous avez commencé à faire votre métier ? Si oui, pourriez-vous décrire ce changement ?*
- *Ressentez-vous une différence entre votre rapport aux compétences de façon générale et votre rapport aux compétences dans le cadre de votre pratique ?*
- *Existe-il des éléments qui viennent interférer dans ce rapport (quels que soient leur nature) ? Si oui, lesquels ?*
- *Les institutions viennent-elle « interférer » dans le rapport que vous entretenez avec les compétences ? Et si oui, de quelle façon/à quel niveau ?*
- *Votre pratique aurait-elle pu être différente si ces « interférences » n'existaient pas ?*
- *Enfin, désirez-vous ajouter des éléments de réflexion que nous n'aurions pas abordés ?*

Le terme « rapport aux compétences » n'a pas été sélectionné au hasard. En effet, j'ai choisi ce terme pour désigner tout à la fois l'aspect représentatif de la compétence chez les professionnels interrogés mais aussi la dimension praxéologique. Je voulais un terme qui ne soit pas réducteur et je l'ai défini à chaque fois, en stipulant à l'interviewé qu'il s'agissait d'un rapport à la compétence au sens « [...] *le plus large du terme* ».

De même, lorsque je parle « d'interférence », je ne manque pas de préciser que je n'ai pas trouvé de terme plus neutre mais qu'il fallait l'appréhender de la façon la plus neutre qui soit, même si de prime abord il pouvait induire une connotation d'ordre

péjorative. J'ai par ailleurs bien spécifié que de mon point de vue, la portée des institutions dans leur sphère professionnelle ne relevait, dans la partie théorique en tout cas, d'aucun jugement positif ou négatif.

Le but de ces entretiens était de pousser les interviewés à rendre compte de la vision idéale qu'ils ont de la compétence (que ce soit dans la représentation mais aussi dans la pratique) puis de rendre compte ensuite du regard qu'ils en ont dans la réalité (toujours au sens le plus large du terme). Les pousser à s'interroger sur ces deux extrêmes était pour moi la meilleure façon d'arriver à faire émerger des éléments explicites, puisque selon moi, les éléments les plus significatifs de leur professionnalité se trouvaient très probablement à la frontière entre ce qu'ils sont et ce qu'ils ont envie d'être, ce qu'ils font et ce qu'ils voudraient faire... Le nombre réduit d'entretien m'a aussi poussé à faire ce choix, dans la mesure où je craignais de ne pas arriver à atteindre un effet de saturation vis-à-vis des données à récolter.

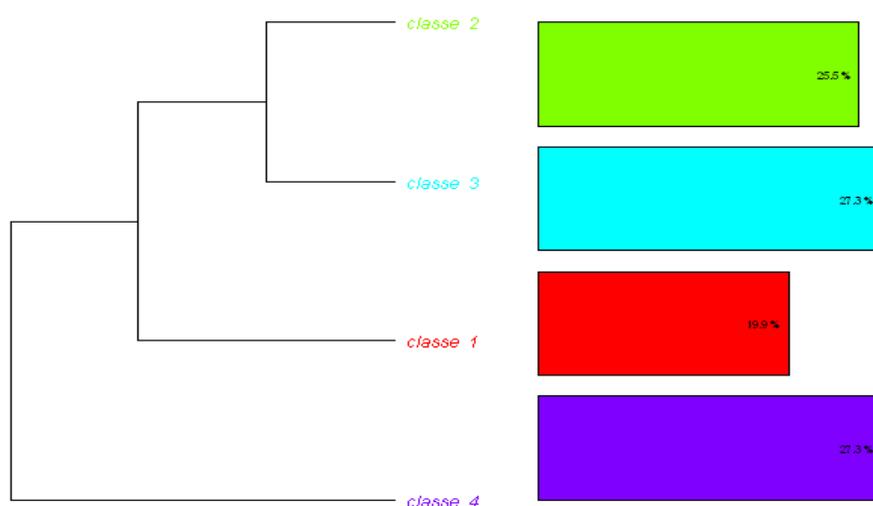
Afin de traiter les données, j'ai eu recours à la méthode Alceste à l'aide du logiciel IRaMuTeQ afin de mettre en lumière les classes de discours dominantes présentes dans le corpus des réponses des entretiens et la façon dont elles se situent les unes par rapport aux autres. L'idée consiste en mettre en exergue les oppositions qui existent dans ces classes de discours et voir le modèle qui se profile à travers cela pour enfin repérer en quoi celui-ci infirme ou confirme notre hypothèse qui est que les institutions, de par leur présence, peuvent influencer voire même venir modifier (directement ou indirectement) la représentation de la compétence chez les chargés de mission (d'une structure d'accompagnement et d'insertion en emploi). La méthode Alceste va donc nous permettre de donner du sens aux classes de discours en les répartissant selon plusieurs facteurs (analyse factorielle).

Pour que le logiciel puisse traiter les données j'ai dû renseigner des variables. J'ai renseigné le **sexe de l'interviewé** (même si je ne pense pas aujourd'hui que cette variable soit véritablement pertinente), mais aussi l'**ancienneté dans la structure** (moins ou plus de 5 ans dans l'entreprise) et enfin l'**équipe à laquelle il appartient** (Equipe Préparation à l'Emploi-Formation ou Equipe Emploi-Entreprise). Ces variables ont été renseignées car selon moi, la fonction occupée dans la structure et l'ancienneté peuvent influencer sur la

représentation que les professionnels peuvent se faire des institutions mais aussi sur la représentation qu'ils ont de la compétence.

La CHD (Classification Hiérarchique Descendante) effectuée par le logiciel IRaMuTeQ a donc donné lieu à la décomposition suivante : Nombre de textes : 8 ; Nombre de segments de textes : 594 ; nombre de formes : 2135 ; nombre d'occurrence : 21338 ; nombre d'occurrences par forme : 9,994379 ; nombre de lemmes : 1501 ; nombre de formes actives : 1242 ; nombre de formes supplémentaires : 259 ; nombre de formes actives de fréquence ≥ 3 : 459 ; nombre d'occurrence par segments : 35,922559 ; nombre de classes : 4 ; 392 segments classés sur 594 (65,99 %). Les classes de discours déterminées ont été organisées comme suit par le logiciel.

1 / Dendrogramme des classes de discours du corpus (figure n°7) :

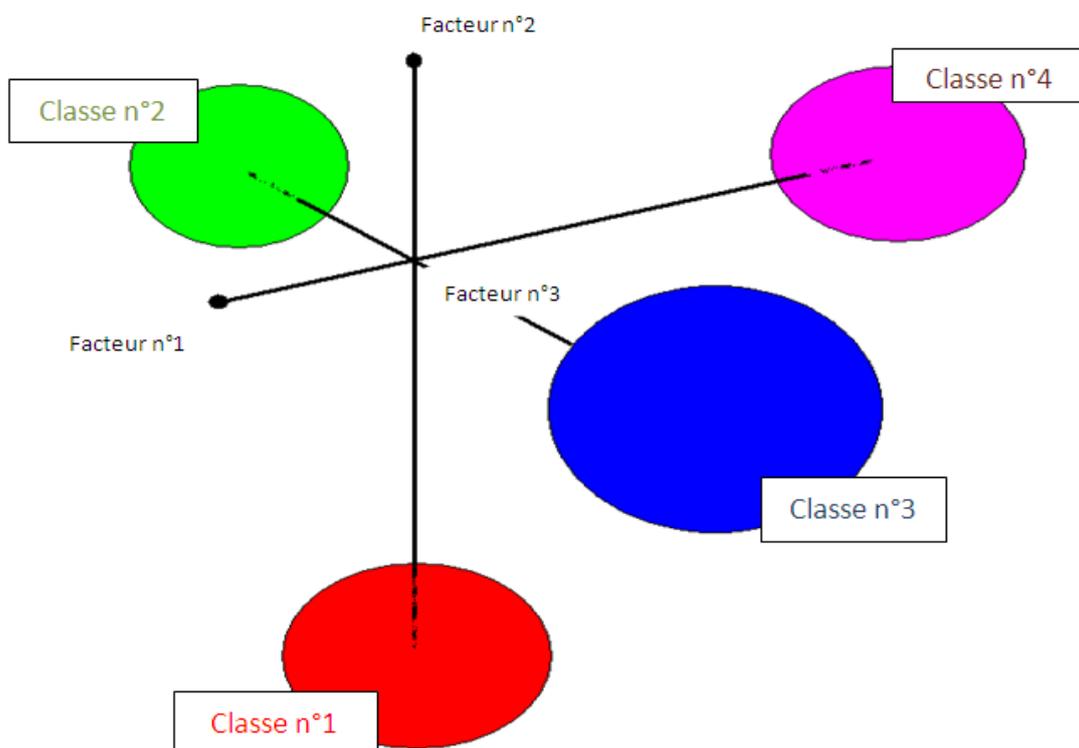


Ces couleurs ont été définies arbitrairement par le logiciel. Néanmoins nous garderons les mêmes couleurs pour ces classes de discours (classe 1 = rouge ; classe 2 = vert ; classe 3 = bleu ; classe 4 = violet).

Nous avons donc ici 4 grandes classes de discours. De prime abord, nous pouvons constater une nette opposition entre la quatrième classe et toutes les autres, ce qui peut nous amener à penser que des éléments importants de réflexion se situent à ce niveau-là.

et la classe n°3. De ce fait nous devons tenir compte de ces trois facteurs pour comprendre le modèle ainsi créé, dont voici un schéma simplifié en 3 dimensions.

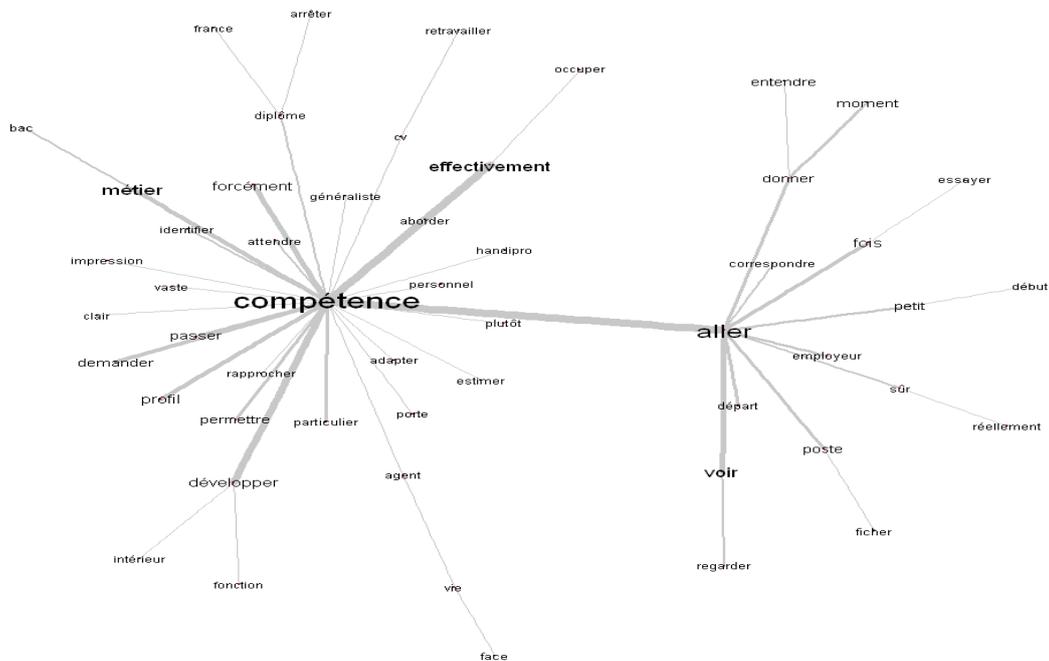
4 / Modélisation des classes de discours du corpus (figure n°10) :



Nous disions précédemment que ces classes de discours devraient être définies les unes en fonction des autres. Toutefois, il faudra aussi s'intéresser aux UCE de chacune d'entre-elles afin de mieux se rendre compte de ce qui les caractérise. Concernant la première classe, celle-ci constitue 19,9 % du corpus analysé. L'AFC générée par le logiciel (figure 8) nous montre que les termes dont l'occurrence est la plus forte dans cette classe sont les termes "métier" et "développer". Nous avons d'ailleurs procédé, à l'aide du

logiciel, à un graph de la classe afin de visualiser les interactions qui existent entre les termes qui la constituent.

Classe de discours n°1 (figure 11) :



Ici, nous pouvons clairement distinguer deux parties. Nous voyons que le noyau dur de la première partie à gauche est le terme « compétence » (auquel sont d’ailleurs rattachés les mots « métier » et « développer » que nous évoquions précédemment). La deuxième partie, qui est en réalité un embranchement de la première, présente une articulation qui s’est constituée autour du terme « aller », terme fortement rattaché par ailleurs au mot « compétence ». Ici sont rattachés au terme « aller » les mots « voir », « employer », « regarder », « réellement », « poste », « essayer » ...

Nous pouvons donc d’ores et déjà avancer l’idée que ce qui est rattaché à la première partie, c’est tout d’abord une espèce de mouvement (« aller ») vers une prise de connaissance (« regarder », « voir ») de la réalité (« réellement ») du terrain professionnel (« employeur », « poste »). Quant au sens de la première partie, nous l’interprétons comme

étant le développement des compétences relatives à un métier, « métier » et « développement » étant, encore une fois, les occurrences les plus fortes au sein de cette classe. Le terme « développer » est d'ailleurs quasi systématiquement rattaché au mot « compétence » :

- « [...] travailler seul dans une voiture, tout ça, ce sont des choses qui font qu'on va soit développer des compétences soit au contraire les scléroser, ces compétences-là».
- « [...] un technicien informatique il va effectivement s occuper de réseau il va s occuper du dur il va s occuper de logiciels mais on ne va pas forcément lui demander de regarder à droite et à gauche pour voir ce qu'il pourrait développer comme autres compétences ».
- « [...] il faut avoir un tout petit peu pour pouvoir apprendre, pour pouvoir développer ces compétences-là plutôt que celui qui va ne rien savoir et qui va te dire 'Ben non moi c est pas ma case' ».

Quant au terme « métier », il semblerait que ce soit à travers lui que la compétence, dans cette classe, puise toute sa légitimité :

- « [...] c'est une prise en compte du point de vue professionnel, c'est-à-dire : Qu'est ce qu'une compétence ? Qu'est ce que ça permet de faire ? Comment je vois la compétence ? Qu'est ce que je peux en faire dans mon métier ? ».
- « [...] on n'exploite pas forcément de toute façon toutes nos compétences à l'intérieur de son métier, son travail ».

Nous nommerons donc la classe n°1 : **Développement des compétences par la connaissance du monde professionnel**. Les interviewés principalement concernés par cette classe sont les interviewés ayant plus de 5 ans d'ancienneté et faisant partie de

l'équipe Emploi-Entreprise. Ceci expliquerait selon moi la nature plutôt formelle des réponses, ces interviewés étant plutôt des professionnels « de terrain » se basant plus sur leur expérience et leur expertise que sur un concept ou une représentation personnelle.

Concernant les classes n°2 et 3, elles font toutes deux partie d'un seul et même groupe qui semble désigner ce que nous appelons « rapport à la compétence » dans le cadre des entretiens. Ce qui semble caractériser chacune de ces classes pour finalement les opposer, c'est que la classe n°2 fait plutôt référence à la dimension praxéologique de ce rapport alors que la classe n°3 elle, renverrait plus à la représentation de la compétence chez les interviewés.

Concernant la classe de discours n°2, l'AFC met en valeur en particulier les termes "interférer" et "recul". Nous allons nous intéresser au graph de cette classe.

Classe de discours n°2 (figure n°12) :



Nous pouvons tout d'abord constater que ce qui caractérise en premier lieu ce graph est cette redondance de la notion d'interférence liée aux termes « interférence » et « interférer ». « Interférer » est attenant aux termes « objectif », « pression » ou encore « conseiller », quant à « interférence », ce terme met en relation les mots « économique », « appeler », encore « constituer ». Le terme « recul » est directement mis en rapport avec le mot « prise » et fait d'ailleurs justement référence à une prise de recul par rapport à un objet, qu'il s'agisse de l'interviewé par rapport à sa propre pratique ou autre :

- « *Alors moi je ne peux pas répondre à cette question puisque il n y a pas assez longtemps, je n ai pas assez de recul dans la fonction pour pouvoir répondre vraiment à cette question* ».
- « *[...] ça permet de prendre du recul par rapport... Alors là je parle de compétences globales, dans "compétences" je mets les savoirs faire mais aussi les savoirs êtres, et puis d un point de vue professionnel et extra professionnel* ».
- « *[...] d accord, ça me permet de prendre du recul par rapport à son activité, mais quelle qu'elle soit, c'est à dire bénévole* ».
- « *[...] de prendre du recul et de se dire ah ben oui tiens ça je sais faire j en avais pas pris conscience ça je sais faire et ça aussi* ».
- « *[...] ce sont des institutions, du coup ça oblige la personne à se poser, à prendre du recul et comme je te disais à faire appel à d autres ressources à mieux puiser en fait* ».

Enfin, le dernier élément notable est le terme « institution » auquel se rattachent les termes suivants : « structure », « outil », « poids » et « reprendre ». Cette classe de discours fait explicitement état, au vu des termes évoqués, de la dimension praxéologique relative au rapport qu'entretiennent les interviewés avec la compétence, je l'appellerais donc **compétence sur le plan praxéologique**. En ce qui concerne la variable dominante (s_h [sexe_homme]), je m'abstiens pour l'instant de l'interpréter d'une quelconque façon afin

Les termes « définition », « conception », « sentir », « notion », « manière », « façon », « évaluer », « distance » ou encore « ressentir » renvoient à une appréhension intellectuelle de la compétence. La pratique a aussi une part importante dans la représentation de la compétence que peut se faire un chargé de mission. Les termes d'ailleurs rattachés au mot « pratique » sont notamment les termes « interférence », « ordre » et « exister » mais on ne peut pas affirmer ici qu'il s'agisse encore une fois d'une appréhension d'ordre intellectuelle car ces termes peuvent aussi très bien faire référence à des éléments factuels.

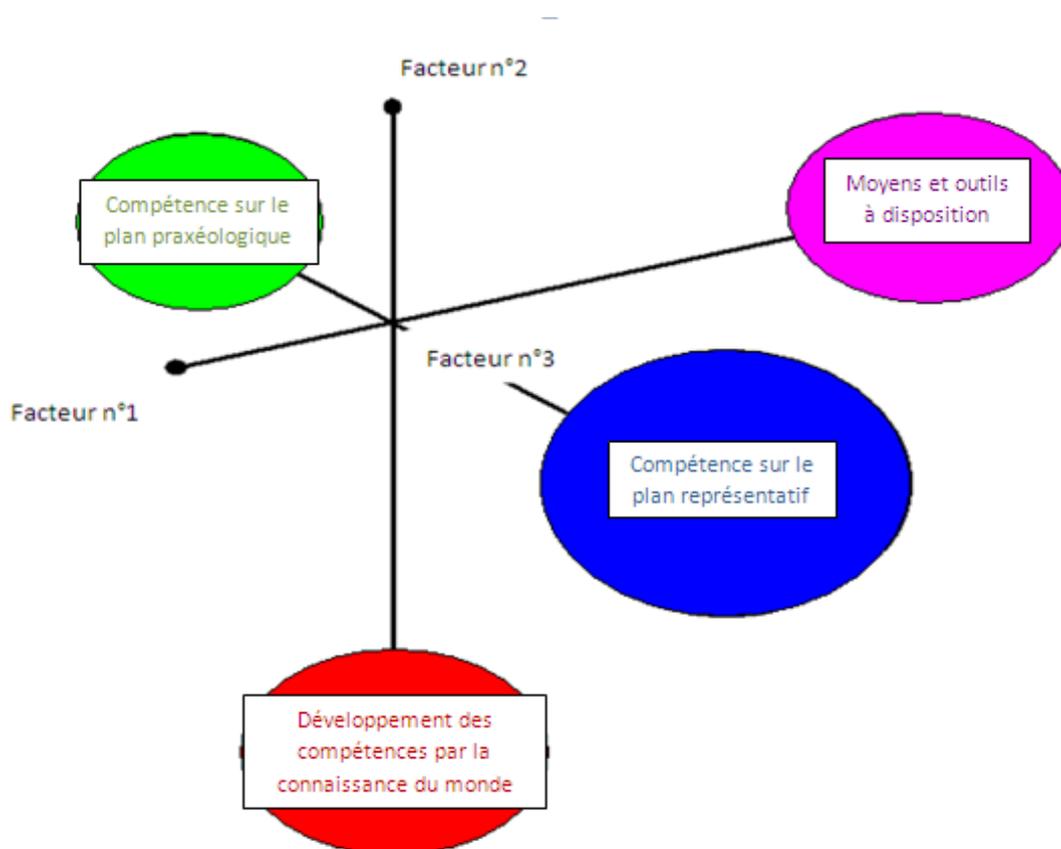
Ce qui me permet d'interpréter cette classe comme faisant état de la **compétence sur le plan représentatif** (et c'est ainsi que nous la nommerons), c'est tout d'abord son opposition marquée vis-à-vis de la classe de discours n°3 relative à la sphère praxéologique, les termes relatifs au ressenti et à la perception intellectuelle cités précédemment et enfin la faible ancienneté des répondants dans la structure qui m'autorise à penser qu'un professionnel avec une expérience de travail courte aurait plutôt tendance à se reposer sur ses représentations personnelles.

Enfin, je m'intéresse maintenant à la classe de discours n°4 qui présente la particularité d'être diamétralement opposée aux trois autres. La majorité des répondants sont de sexe masculin et font partie de l'équipe Préparation à l'Emploi-Formation. Ainsi nous pourrions présumer que la notion de compétence sera au centre de cette classe puisque l'évaluation des compétences a une place conséquente dans la pratique professionnelle de cette équipe. Je me réfère donc au graph de cette classe.

Après avoir défini ces quatre classes, il faut maintenant arriver à déterminer la nature des facteurs qui les opposent spatialement (figure n°10). Le modèle ainsi formé me permettra d'avancer des éléments de réponse quant à notre problématique qui est : **Quelle est la portée des institutions dans la représentation de la compétence chez les praticiens ?**

A ce titre, j'ai repris le schéma de la figure n°10 indiquant les classes de discours, non plus selon un code de couleur, mais selon les noms que je leur ai attribué. Je n'exclue pas l'éventualité qu'à ce stade de l'étude la spécification de ces trois facteurs puissent venir quelque peu modifier ces noms puisque rappelons-le, ce sont justement ces oppositions qui les caractérise.

5 / Modélisation et spécification des classes de discours (figure 15) :



Je vais commencer par le facteur n°3 qui est vraisemblablement plus le facile à définir. Ce facteur marque visiblement une opposition entre la dimension praxéologique et la dimension représentative de l'objet concerné, à savoir la compétence. Toutefois, il est important de préciser que les questions de l'entretien faisaient mention d'un « rapport à la compétence ». Ainsi ces deux classes de discours font partie d'une dimension conceptuelle, intellectualisée et donc pas probablement de nature informelle, c'est-à-dire que lorsque nous parlons par exemple ici de « dimension praxéologique », il s'agit de la pratique telle qu'elle est perçue (et intellectualisée) par le praticien lui-même. Par conséquent, qu'il s'agisse de la classe n°2 ou n°3, on reste dans quelque chose de subjectif, relevant plutôt de la perception que d'éléments factuels concrets.

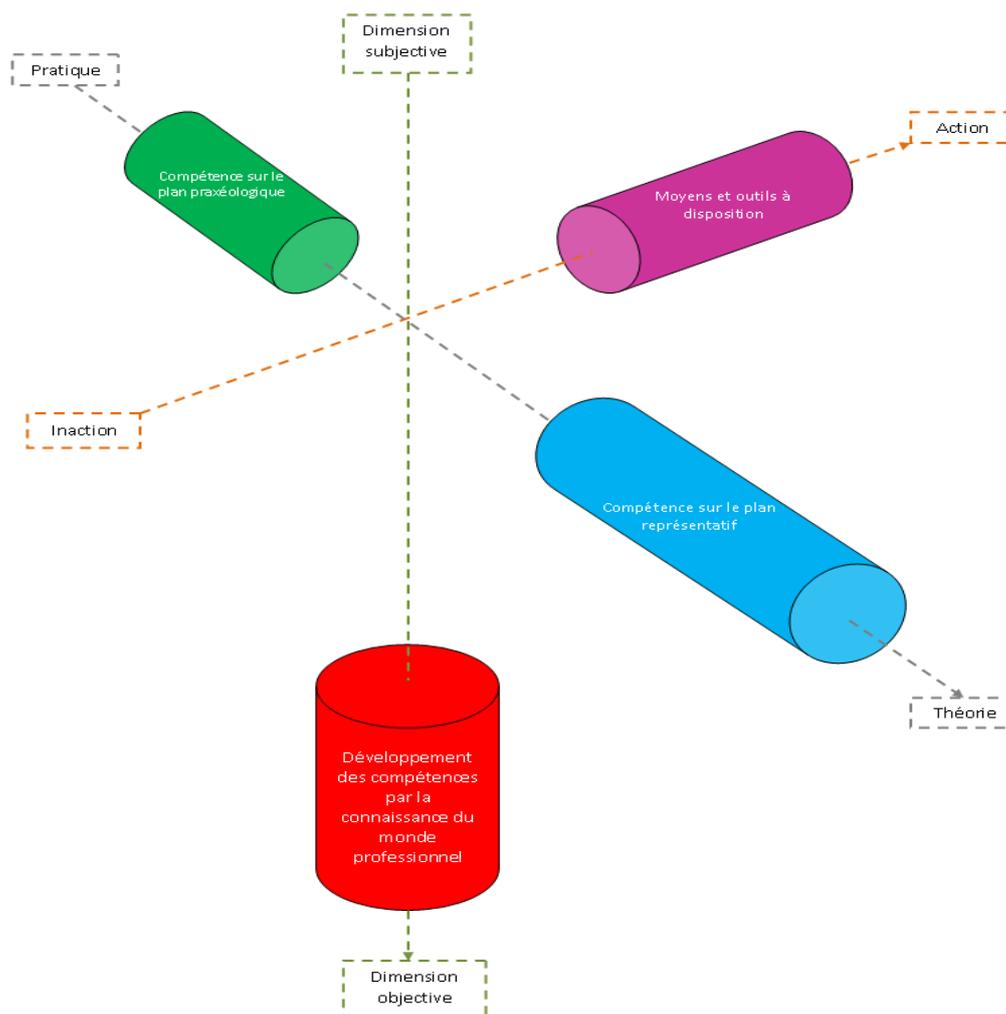
Cette réflexion nous est d'ailleurs utile pour définir le facteur n°2. En effet si nous nous intéressons à celui-ci, nous voyons que se trouvent en haut de son axe (figure n°15) les classes de discours n°2 et 3 qui, comme nous venons de le voir, relèvent d'une dimension d'ordre intellectuelle. Or, l'autre extrémité de la droite est occupée par la classe de discours n°1 qui elle, fait clairement allusion à une dimension réelle et pragmatique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je l'ai intitulée « Développement des compétences par la connaissance du monde professionnel ».

Ainsi nous avons un axe vertical de part et d'autre duquel s'oppose une dimension dite intellectuelle, regroupant des éléments de nature conceptuelle et analytique, et de l'autre nous avons une dimension réelle et pragmatique. Il me reste donc maintenant à définir le dernier axe qui représente l'opposition majeure existant dans le corpus que j'ai soumis à IRaMuTeQ.

La classe n°4, intitulée « moyens et outils » mis à disposition, apparaît comme étant complètement opposée aux trois autres classes. Cette classe de discours présente des caractéristiques intéressantes puisque je l'ai l'avons souligné précédemment, elle fait état de tout ce que les chargés de mission peuvent mettre en œuvre dans l'exercice de leur fonction. J'interprète donc cette classe comme faisant clairement partie du champ de l'action, et donc par opposition j'intègre les autres classes dans ce que j'appelle par conséquent le champ de l'inaction.

De ce fait nous nous retrouvons avec un modèle qui va nous permettre d'apporter des éléments de réponses à notre problématique, pour ensuite mieux revenir sur notre question de départ.

6 / Modélisation et spécification des classes de discours et des facteurs (figure n°16) :



Mon analyse ici constituera à resituer les « institutions » dans ce modèle afin d'observer quels sont leurs interactions avec les autres éléments constitutifs de ce modèle, et en particulier avec la représentation de la compétence chez les interviewés.

7 / Analyse du modèle mis en place :

Nous avons vu précédemment que les termes « institution » ou « institutionnel » sont apparus dans les classes de discours n°2 (compétence sur le plan praxéologique) et n°4 (moyen et outils à disposition). Nous savons que pour la deuxième classe de discours, le terme « poids » était associé au terme « institutions ». Or ici, il s'agit du rapport vis-à-vis de la compétence chez les praticiens interviewés dans le cadre de leur pratique. Cela signifierait donc d'une part qu'ils percevraient les institutions comme un poids dans leur pratique mais qu'en plus, par opposition, ces institutions n'ont pas de place directe dans leur représentation de la compétence (ce qui ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas de degré d'incidence) mais que toujours par opposition, les chargés de mission n'inscrivent pas ces institutions dans la sphère objective de notre modèle.

En ce qui concerne la classe de discours n°4 en revanche, le terme « institution » ne relève d'aucune connotation péjorative et s'inscrit parfaitement dans le cadre des moyens et des outils utilisables pour mettre en œuvre un processus de professionnalisation. Ce qui est d'ailleurs étonnant, c'est que cette classe de discours ne fait à aucun moment mention de la notion de compétence, comme si la compétence n'était finalement pas indispensable à cette mise en œuvre. Bien entendu nous savons qu'un processus de professionnalisation fait aujourd'hui bien souvent appel à une évaluation des compétences du bénéficiaire, mais cela peut quand même avoir tendance à remettre à nouveau en cause l'idéologie basée sur ce que nous pouvons appeler « l'entité compétence ».

Toutefois je peux avancer un élément supplémentaire, à savoir que cette classe de discours est fortement éloignée de la « dimension objective » de notre modèle. C'est-à-dire qu'il existerait une opposition (et c'est d'ailleurs là l'opposition fondamentale qui est apparue sur notre dendrogramme de départ [figure n°7]) entre les moyens et les outils disponibles pour la mise en place d'un processus de professionnalisation et la réalité objective d'un développement des compétences d'un bénéficiaire inscrit dans la réalité du marché du travail et des métiers existants.

Nous savons que les institutions, concernant HandiPro 31, fixent les objectifs et prennent les décisions relatives à la structure. Elles proposent en outre des financements pouvant permettre aux DEBOE de suivre des formations qui vont leur permettre d'assurer une reconversion professionnelle (ce qui est le cas de la majeure partie du public handicapé, puisque la nature du handicap conduit souvent l'individu à envisager une reconversion professionnelle). Les institutions proposent aussi des dispositifs d'insertion, d'évaluation ou autre, et nous savons par le biais des entretiens enregistrés (disponibles en annexe) que certains de ces dispositifs peuvent être supprimés s'ils ne sont pas suffisamment utilisés. Il est donc vrai la portée des institutions sur la dimension « action » de la structure est relativement importante, et les chargés de mission admettent de bon aloi que leur présence est indispensable puisque sans elles ils ne pourraient pas mettre en place de projets professionnels. Ici, notre modèle nous confirme bien cela.

Cependant, je constate qu'il peut y avoir parfois un écart entre les attentes des chargés de mission et celles des institutions, ce qui peut s'expliquer par le fait que les institutions fixent des objectifs à la structure et se fixent probablement des objectifs à elles-mêmes. Compte tenu de la nature de ces institutions (figure 1), je suppose qu'il existe certainement des enjeux d'ordre politique et financier. Je constate notamment qu'il existe une opposition entre la dimension conceptuelle des chargés de mission et la « réalité du terrain ». Cela répond finalement à la question n°2 posée durant les entretiens enregistrés « *Ressentez-vous une différence entre votre rapport aux compétences de façon générale et votre rapport aux compétences dans le cadre de votre pratique?* » (Question qui pouvait souvent paraître compliquée compte tenu de son caractère « nébuleux »).

De ce fait il existe un écart entre l'idéal du professionnel et la réalité du terrain. S'ajoute à cela un écart entre la réalité du terrain et les actions menées par les institutions. Or, ces institutions qui ne figurent pas tellement dans la sphère relative à la représentation de la compétence et a contrario celle-ci n'apparaît pas dans le champ « action ». Par conséquent je peux avancer l'idée que **la portée des institutions est faible dans la représentation que les chargés de mission se font de la compétence**, en revanche elle est quand même relativement **prégnante en ce qui concerne toute la dimension praxéologique** car d'une part, un processus de professionnalisation ne peut être envisagé

sans leur soutien, et d'autre part, elles sont perçues comme un poids dans la perception que les chargés de mission ont de leur propre pratique (classe de discours n°2).

Quant à la compétence, qui est mon concept central de départ, j'ai constaté qu'elle est difficile à définir tant pour les auteurs que pour les professionnels. Ce concept, sensé fédérer et unifier les efforts des uns et des autres pour mettre en œuvre des projets professionnels, **semble appartenir à une dimension théorique dont il ne peut se départir.**

De plus, j'ai pu constater grâce aux entretiens enregistrés que les chargés de mission regrettent de ne partager une définition commune de la compétence avec les institutions. Bien évidemment, nous savons que dans le cadre d'une représentation sociale (et a fortiori d'une représentation professionnelle) il est impensable de s'imaginer une définition unique, monolithique, et commune à tous les acteurs de la compétence puisque comme je le disais dans la partie relative à la définition des représentations professionnelles il existe au sein d'un groupe social, vis-à-vis d'une représentation partagée, une marge de liberté qui permet à chacun de se positionner par rapport à celle-ci. Ceci dit, la diversité des définitions qui nous ont été exposées nous prouve bien que la compétence n'est pas si centrale que cela.

Or cela peut nous interpeller dans le sens où nous savons, toujours par le biais des entretiens, que les institutions et des institutionnels mettent l'accent de façon soutenue sur l'évaluation des compétences, la mise en lumière des compétences, pour résumer la logique compétence.

Par conséquent, je conclurais sur cette partie en disant simplement que dans le cadre de mon étude qui s'inscrit dans un contexte donné, dans une situation donnée et à un moment donné, les institutions ne semblent pas exercer d'impact vraiment significatif dans la représentation de la compétence chez les professionnels de la structure de stage. Toutefois, elles sont et à la fois indispensables (en ce qui concerne la mise en application d'un processus de professionnalisation) et pesantes (vis-à-vis d'un regard réflexif que peut avoir un professionnel sur sa propre pratique). Il existe donc un écart entre ce que les institutions proposent et demandent d'une part, et la réalité du terrain, les conceptions et les attentes des chargés de mission d'autre part.

En outre, ce qui m'a interpellé depuis le début de l'étude, c'est que la compétence (par nature indéfinissable) est un concept autour duquel gravite une logique qui ne semble finalement pas avoir d'impact direct dans la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation. Ainsi dans le cadre d'un processus de professionnalisation, je me pose la question de savoir si la compétence est vraiment nécessaire.

CONCLUSION – DISCUSSION

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la compétence était effectivement un concept enclavé dans un registre théorique et conceptualisé, bien qu'il existe des outils permettant de les évaluer. Ainsi je me pose la question de savoir ce que la compétence fait finalement au beau milieu de cette dynamique.

Car effectivement, les institutionnels mettent l'accent sur les compétences et enjoignent tous les professionnels à travailler justement en termes de compétences (et c'est effectivement ce qu'ils font). La question que je me suis posé au cours de cette étude, pour en avoir en outre discuté avec de nombreux professionnels, fut de savoir si la compétence ne faisait finalement pas office de catalyseur. Et c'est d'ailleurs l'élément de réponse que j'apporte à notre question de départ : quelle est la place de la compétence dans un processus de professionnalisation ?

Je considère à titre personnel que la compétence fait office de point focal, de catalyseur permettant de faire converger les efforts dans une dynamique cohérente. Ainsi, la compétence est nécessaire à la mise en place d'un projet professionnel car ôter ce concept provoquerait probablement un ébranlement de toute cette logique et une sclérose des efforts mis en œuvre.

Toutefois, ce qui suscite ma curiosité à ce stade de l'étude aujourd'hui et qui peut constituer une piste de réflexion future, c'est la raison pour laquelle les professionnels d'une part et les institutionnels de l'autre ne se sont toujours pas mis d'accord sur une définition certes globale mais commune de la compétence. Car cette trop grande marge de réflexion engendre malheureusement certaines dissonances constatables en tout cas sur mon lieu de stage. Les professionnels s'accordent à dire qu'une définition commune pourrait certainement harmoniser leur action commune.

Il s'agit là d'un idéal, mais je me pose toutefois la question de savoir si le caractère nébuleux et informel de cette vision de la compétence ne constitue pas finalement un moyen pour les institutions de mieux asseoir leur prise de position et leurs objectifs. En venir à une définition commune est formelle, ce serait peut-être finalement prendre mieux en compte la réalité du terrain professionnel, la réalité du public suivi (en particulier le public travailleur handicapés) et la réalité des tâches allouées aux chargés de mission.

Prendre conscience de la réalité, au sens général du terme, contraindrait certainement les institutions à revoir leurs ambitions à la baisse. Car la réalité pose parfois des écueils que nous ne pouvons pas toujours contourner et qu'il faut savoir accepter, ce qui n'est peut-être pas pour l'instant envisageable pour les institutions, économiquement et politiquement parlant (sans émettre de jugement de valeur).

Ainsi, l'entité compétence dans sa toute-puissance présumée maintient cette dynamique en marche, avec d'un côté des chargés de mission tiraillés entre leurs objectifs, une réalité de terrain incontournable, une représentation de la compétence variable et une pression quant aux objectifs imposés et surtout des valeurs humaines (car même s'ils ne «*font pas du travail social* » comme ils coutume de le dire, on peut aisément constater qu'ils ont beaucoup d'empathie vis-à-vis des demandeurs d'emploi et que leurs difficultés les affectent toujours d'une façon ou une autre), et de l'autre côté des institutionnels qui peuvent supprimer des financements si les objectifs ne sont pas atteints ou revoir les objectifs à la hausse si les résultats sont satisfaisants.

Bien évidemment, notre rôle n'est certainement pas ici de juger les intentions des institutionnels car je suis conscient que dans le cadre de mon étude beaucoup d'éléments m'ont forcément échappé. D'ailleurs l'idéal aurait été de pouvoir mener des entretiens dans d'autres structures, notamment extérieures au bassin toulousain puisque nous savons que la réalité professionnelle diffère d'une zone à l'autre compte tenu des ressources et des emplois qui peuvent s'y trouver. Toutefois, un stage de 35 heures par semaine et d'autres éléments extérieurs à l'étude ont pu restreindre ma marge de manœuvre.

Cependant, mon étude pourrait constituer un point de départ pour une étude plus vaste. Mais pour en revenir au mode de fonctionnement des institutionnels, on doit quand même admettre de la façon la plus objective qu'il soit que la logique qui consiste à durcir les objectifs dans un cas ou à supprimer des financements dans l'autre peut-être déstabilisante sur le long terme, et peut-être même venir réduire à néant le développement des ressources perçues à travers le prisme de l'entité compétence.

Toutefois pour conclure de façon définitive, le véritable enjeu qui émerge finalement de toute cette réflexion reste quand même l'humain. Mon étude, les entretiens

enregistrés et le modèle que nous avons construit (avec toute sa subjectivité) ne mentionnent malheureusement que trop peu la dimension humaniste inhérente à cette fonction qui est quand même d'aider une personne à trouver du travail, c'est-à-dire à vivre. Or, ce qui était de l'ordre de mon ressenti personnel a été confirmé par l'analyse que j'ai menée, c'est-à-dire que la situation dans laquelle j'ai mené notre étude est une étincelle qui reflète quelque chose de plus grand, qui révèle probablement un dysfonctionnement du système dans lequel nous vivons.

REGARD SUR MA PROFESSIONNALITE

Lorsque je porte un regard réflexif sur la construction de ma professionnalité, je m'aperçois que tout a évolué de façon très significative depuis le début de cette étude, qui coïncide avec le début de ma mission de stage. Tout d'abord, ce stage m'a permis d'avoir un aperçu du monde de l'insertion professionnelle avec toutes les difficultés qu'il comporte. Cela signifie clairement qu'avant de vouloir travailler dans le bilan de compétence comme je le disais au début, il faudra probablement que je revoie mes objectifs à la baisse et que j'envisage plutôt une évolution en interne, ce qui semble être aujourd'hui plus en adéquation avec la logique du marché du travail actuel.

De plus, je me suis rendu compte qu'il existe un écart considérable entre l'université et le monde professionnel lorsque on veut aborder un concept tel que celui de la compétence. Cet écart, j'étais conscient de son existence avant mon entrée en stage. Il a pourtant fallu que je le vive pour mieux le comprendre. Or, c'est à la fois intéressant et inquiétant. Intéressant puisque on fait figure « d'émissaire » entre ces deux univers et on se réadapte à chaque fois que l'on passe de l'un à l'autre. Cela permet à l'esprit de rester vif, en quelque sorte. Inquiétant, puisque on se rend compte de l'écart entre la théorie et la réalité, et parfois du manque de communication qui existe entre les deux.

Les auteurs proposent des pistes de réflexion, parfois même des solutions, surtout en ce qui concerne l'aspect éthique et humaniste dans l'analyse de ce type de concepts. Mais le monde professionnel est un monde qui a besoin de concret et de résultats, surtout en période de crise, ce qui peut parfois pousser les professionnels à occulter une partie de toute cette dimension humaine. Or, c'est ce monde que je vais intégrer.

Ce que je retiens, c'est qu'au-delà d'une éthique ou d'une vision humaniste, je pense qu'il est important de développer une « sagesse » du travail. Or selon moi, les codes de cette sagesse se situent sur un juste milieu, entre d'une part l'aspect idéal, théorique, éthique et humaniste, et d'autre part l'aspect pragmatique et formel.

On ne peut avoir raisonnablement une approche puérile du monde professionnel sans tenir compte des tenants et des aboutissants sur lesquels repose toute la dynamique de l'entreprise à laquelle nous appartenons. Mais l'inverse est aussi vrai, et bien que nous fassions partie d'une entreprise, nous ne pouvons décemment pas diluer notre identité,

même professionnelle, dans une idéologie prônée par celle-ci ou encore face à la toute puissance (présumée) d'un concept comme celui que nous appelons depuis le début « entité compétence ».

Un bon professionnel est un professionnel avisé, c'est ce que je retiens en tout cas dans un premier temps car je sais que d'autres contenus de savoirs latents dorment encore, et qu'ils s'éveilleront avec le temps, quand j'aurais un peu plus de recul.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J. C. (1994) *Pratiques sociales et représentations* (2^{ème} édition, 1997). Paris. PUF.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Lille. Presses universitaires du Septentrion.

Durkheim, E (1898). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris. Le livre de poche.

Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et Évaluation des Compétences* (6^{ème} édition, 2006). Paris. Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la Compétence*. Paris. Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris. Éditions Liaisons

Arnaud, G., & Lauriol, J. (2002). L'avènement du modèle de la compétence : Quelles évolutions pour la GRH. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion* (n°194), p.11 – p.20.

Cohen, D. (2000). L'avenir des inégalités mondiales. *L'Actualité économique* (n°4), p.491 - p.500

Samurçay, R., & Pastré, P. (1995) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente* (n°123), p.13 – p.31.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente* (n°135), p.57 – p.69.

Thèse

Piaser, A. (1999). *Des représentations professionnelles à l'école élémentaire : comparaison entre enseignants et inspecteurs*. Paper presented at the 5ème Biennale de l'Education et de la Formation. Paris.

Résumé

Dans le contexte socio professionnel que nous connaissons aujourd'hui, le concept de compétence est considéré comme un pilier fondamental à la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation. Pourtant, il ne connaît à ce jour aucune définition unique et véritablement consensuelle. Chez les professionnels, la compétence relève même peut-être plus de la représentation que du concept. Ainsi nous nous intéressons à la place de la compétence dans la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation en observant la portée des institutions sur la représentation que les professionnels ont de la compétence.

Mots-clés : Compétence, processus de professionnalisation, institutions, représentation, travailleurs handicapés.

Abstract

In the social work context that we know today, the concept of competence is considered as a fundamental pillar in the implementation of a process of professionalization. However it does not know to this day one single definition and truly consensual. For professionals, competence rests perhaps even more of a representation than a concept. Thus we focus on the role of competence in the implementation of a process of professionalization observing the scope of institutions on interpretation that professionals make about competence.

Keywords: Competence, process of professionalization, institutions, representation, disabled workers.