

BOUBEKRI BOUCHAR Bouba, Bouchair.bouba@ensc.dz

École Normale Supérieure de Constantine

BOUTAMINE Leïla, l.boutemmine@univ-batna2.dz

Université Mustapha Ben Boulaid-Batna

SOLTANI Souhila, Soltani.souhila3@gmail.com

École Normale Supérieure d'Oran, Ammour Ahmed

Modes opératoires de l'agir professionnel

Article reçu le : 15.03.2024 / Accepté le : 25.09.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé

Notre article interroge les modes d'apprentissage de l'agir professionnel, afin d'en saisir les changements imposés par les transformations socioéconomiques du travail. Ce nouveau contexte mondial du travail implique de nouvelles exigences quant à l'organisation de l'activité mais surtout en ce qui concerne le professionnel lui-même qui est appelé à développer son agir par et dans le travail. Ce faire lui permet de passer d'un sujet connaissant à un sujet capable. Diverses approches sont nécessaires en fonction de la nature de l'activité professionnelle et du degré de prescription associée. Chaque approche requiert une forme spécifique de compétence.

Mots-clés : Sujet, activité professionnelle, compétence, apprentissage, savoir

Operational modes of professional action

Abstract

Our article examines the learning modes of professional action, aiming to understand the changes imposed by socio-economic transformations in work. This new global work context implies new requirements for activity organization, but especially regarding the professional themselves, who are called upon to develop their actions through and within work. This action allows them to transition from a knowing subject to a capable subject. Various approaches are necessary depending on the nature of the professional activity and the associated level of prescription. Each approach requires a specific form of competence.

Key words : Subject, professional activity, skill, learning, knowledge

Pour citer cet article :

BOUCHAR Bouba, BOUTAMINE Leïla & SOLTANI Souhila (2024). Modes opératoires de l'agir professionnel. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 128-144. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

ROSEN-REINHARDT Éveline et SILVA Haydée (dir.). (2024). Activités de médiation et co-construction du sens en (français) langue étrangère. *Action Didactique*, 7(2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

La question de l'organisation scientifique du travail (OST), mise au point par le taylorisme, constitue une préoccupation majeure de nombreux travaux de recherche. Depuis le XXe siècle, le monde connaît une révolution numérique, qui a permis l'émergence de plusieurs méthodes régulatrices. Ces dernières ont pour objectif de trouver des solutions palliatives aux difficultés rencontrées par les professionnels en situation réelle de travail. Entre autres, le *lifting* managérial (Le Boterf, 2018) est devenu une condition sine qua none pour soutenir le développement des entreprises mises à rude épreuve. En effet, une entreprise brille et se distingue grâce aux ressources humaines dont elle dispose, définies en termes de compétences, et *vice versa*. Le marché algérien n'échappe nullement à cet écueil, dans la mesure où l'organisation du travail repose toujours sur des savoir-faire parfois anodins, sans qu'ils ne soient ni contrôlés, ni analysés. Les entreprises algériennes souffrent notamment d'une main d'œuvre disqualifiée et de problèmes de management qui les privent de l'avantage concurrentiel régional basé sur le Benchmarking¹ visé par les entreprises soucieuses de l'amélioration de leurs performances, selon H. Merani « un certain nombre de travailleurs se sont vus attribuer le statut de cadre alors que leur qualification était souvent très modeste et qu'ils n'assumaient en réalité que des tâches d'exécution ou de petite maîtrise. » (2005, 271). Elles accordent peu d'importance au timing et à l'implémentation, alors que la révolution industrielle et technologique mondiale mise sur la productivité et l'efficacité. Le travail doit, par conséquent, s'organiser de façon à atteindre l'objectif de qualité et de rendement. C'est le rôle de l'université : préparer l'insertion professionnelle de l'étudiant, et ce, en tenant compte des enjeux de professionnalisation (Boubekri-Bouchair, 2023) dans les parcours proposés, y compris l'employabilité de ses formés. Notre contribution consiste à comprendre les modes de pensée et d'action du jeune professionnel en revenant sur quelques principes de sa formation. Nous nous interrogerons plus précisément sur la question de compétence professionnelle, que nous formulons ainsi

- Comment le professionnel novice acquiert-il l'agir professionnel ?
- Quelle compétence faut-il développer chez lui pour assurer le passage du sujet épistémique au sujet capable?

Pour répondre à ces deux interrogations, nous avons puisé dans la didactique professionnelle, désormais la DP, qui se propose comme une théorie de

¹ Le Benchmarking est une technique de marketing développée au début des années 80, elle consiste en une étude comparative des politiques managériales et commerciales des autres entreprises existantes afin de proposer une politique plus performante « Le Benchmarking est un ensemble de procédures d'analyses comparatives de la concurrence » www.journaldunet.fr

remédiation à un nombre important de lacunes professionnelles sclérosées. Ces lacunes sont, à fortiori, dues aux nouveaux besoins socioéconomiques engendrés par l'évolution du travail. En outre, ceux-ci contraignent le développement individuel lorsqu'il est basé uniquement sur des savoirs statiques. C'est la raison pour laquelle une mutation épistémologique des didactiques disciplinaires vers la DP s'impose. Cette mutation nous permettra d'accompagner le passage de savoirs professionnels aux compétences (Rabardel, 2007). Nous avançons que l'apprentissage d'un geste professionnel se ferait dans un premier temps par simulation, puis par imitation, mais rarement par erreur/essai/apprentissage basé sur l'analyse réflexive. En deuxième lieu, nous postulons que les exigences professionnelles actuelles dépasseraient le simple savoir-exécuter oiseux, visant plutôt le savoir-diagnostiquer et le savoir-combiner. Notre exposé sera articulé autour du concept noyau la compétence, qui, aux antipodes du taylorisme, a connu un éclatement significatif.

1. Contexte de la recherche

En Algérie, tout comme ailleurs, les étudiants fraîchement diplômés s'intègrent dans divers secteurs tels que les entreprises, les usines, les hôpitaux et les établissements scolaires, sans nécessairement comprendre les exigences spécifiques de leur métier. Ils occupent des postes qui ne sont pas toujours idoines pour leur profil de sortie, pensant qu'ils peuvent y apprendre et développer leurs compétences professionnelles. Bien que le lieu de travail soit censé être un lieu d'apprentissage, il est également important de mener une auto-analyse continue de la pratique professionnelle. Selon la Didactique professionnelle (DP), l'analyse des activités contribue à la construction de nouvelles ressources cognitives (Pastré, 2011). Théoriquement, la DP met l'accent sur le sujet épistémique capable de dire "je sais" (ou "je ne sais pas"), mais souvent incapable de dire "je peux" (ou "je ne peux pas") (Pastré, 2011 : 19). Cette théorie préconise l'évaluation continue de l'activité humaine pour mesurer son progrès et son développement. Selon Benhouhou : « Le développement professionnel suppose la combinaison de deux dynamiques. L'acteur fait l'expérience d'internalisation de nouveaux paramètres et d'externalisation d'un savoir-faire contextualisé, c'est ce qui constitue une plus-value au regard des actions antérieurement effectuées » (2022 : 38). Notre réflexion s'appuie sur une enquête menée auprès de 30 professionnels des secteurs suivants : la santé, l'éducation et l'entreprise commerciale (Les agences d'assurance et Algérie Télécom). Cette étude s'inscrit en didactique professionnelle, en ergonomie du travail et en didactique des disciplines. Nous avons puisé essentiellement des travaux de Pastré (2006, 2011), Mayen (2006, 2017), Astolfi (2008), Vergnaud (1999, 2006) et Perrenoud (1994, 1996, 2008). Inscrite dans une perspective transversale, notre étude qualitative vise à analyser quelques modèles d'apprentissage professionnel pour une conceptualisation des principes récurrents. Les résultats de notre réflexion apporteront un éclaircissement quant au développement conscient et volontaire du professionnel jusqu'à sa maturation. Selon Pastré (2011), pour développer son activité professionnelle et son pouvoir d'agir, le

professionnel doit être capable de mettre à l'épreuve sa compétence pour résoudre des problèmes. Par ailleurs, ce faire exige la mobilisation de ressources internes et externes (Tardif, 2006), mais avant tout, il faut mettre en place un dispositif de formation curriculaire (Boubekri-Bouchair, 2023).

2. La compétence : une notion dynamique

Avant d'évoquer les détails de notre méthodologie, nous entamons la notion de compétence qui est fondamentale dans tout métier ou profession. Cette notion s'est répandue dans le monde de la formation et a trouvé des applications dans divers milieux professionnels (Mayen et Savoyant, 1999). En revanche, les évolutions du travail ont largement influencé sa conception. Pour en saisir le sens et dégager les aspects constants, nous avons procédé à l'analyse de quelques définitions. Selon la perspective taylorienne, la compétence se résume à la reproduction exacte d'une action ou à l'application rigoureuse d'un mode opératoire prescrit. Or, selon Tardif, la définition de la compétence est toute autre, il s'agit d' « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2006 : 22). Toutefois, pour Le Boterf « une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (...) et ressources de réseaux » (1999 : 16). Cet auteur insiste sur le savoir-agir et les ressources qui lui sont indispensables. Quant à Develay, il qualifie le savoir-agir de réfléchi contrairement au savoir-agir irréfléchi : « La personne compétente se donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi » (2015 : 51-52).

Les schèmes qui découlent de l'analyse de ces définitions révèlent que la compétence renvoie à un savoir-agir réfléchi, conscient et contextualisé, utilisé de manière intentionnelle pour résoudre un problème spécifique. Ainsi, l'adaptabilité à la nature de l'activité est largement soulignée. En revanche, Vergnaud (1996) préfère employer le terme de *schème opératoire* pour décrire ce concept. Dans le cadre de la DP, la compétence évolue parallèlement au travail, suivant les mêmes mutations socioéconomiques, jusqu'à devenir de plus en plus difficile à anticiper (Coulet, 2011).

Par contre, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) proposent une définition technique. Selon ces auteurs, cette notion se définit en comparant l'action du sujet et sa manière de s'y prendre avec celles des autres professionnels. Plus précisément, une personne est considérée comme *compétente* si elle *sait faire* ce que d'autres ne savent pas faire : en termes plus précis, *A* est considérée comme une personne compétente tant qu'elle *sait faire* ce que *B ne sait pas faire*. Cependant, cette définition n'est pas si réductrice; ces auteurs présentent d'autres critères pour évaluer cette mobilisation :

- une personne est qualifiée de compétente lorsqu'elle dispose de ressources alternatives
- qu'elle adapte sa conduite aux différentes situations
- qu'elle est moins démunie face aux nouveaux défis.

Dans le contexte algérien, l'étudiant, avant qu'il ne songe à un débouché professionnel, devrait prendre connaissance de ces diverses acceptions et adapter son mode de pensée à son futur métier. En effet, son insertion professionnelle se prépare *ipso facto* dès son entrée à l'université. En principe, la formation universitaire basée sur la Didactique disciplinaire ne suffirait pas à analyser les problèmes d'apprentissage professionnels en dehors de l'établissement de formation. Le passage de la Didactique des disciplines à la DP était donc nécessaire, car le pouvoir d'agir ne peut être pleinement évalué que dans une situation professionnelle authentique. Celle-ci permet de déterminer si la capacité du sujet épistémique se limite à celui d'un simple *sujet connaissant*. Cependant, en examinant le concept de ressources, nous interrogeons la façon dont le sujet construit ses capacités pour mettre en œuvre son pouvoir d'agir, en distinguant développement professionnel et apprentissage

Il ne faut donc pas confondre développement professionnel et apprentissage. Ce dernier fait partie des nombreuses configurations du développement professionnel chez un acteur. Ces configurations se font sur la base de savoirs professionnels déjà acquis par le sujet. C'est un renouvellement constant qui implique une transformation personnelle chez l'acteur car modifiant les composantes de son agir professionnel. Le tissage qui en résulte, mêle genre, style et éthos professionnel. Il permet à l'acteur de se positionner et d'agir en contexte. (Benhouhou, 2022 : 39)

Le passage de la Didactique des disciplines à la DP était donc nécessaire, car le pouvoir d'agir ne peut être pleinement évalué que dans une situation professionnelle authentique. Celle-ci permet de déterminer si la capacité du sujet épistémique se limite à celui d'un simple *sujet connaissant*. Cependant, en examinant le concept de ressources, nous interrogeons la façon dont le sujet construit ses capacités pour mettre en œuvre son pouvoir d'agir, en distinguant développement professionnel et apprentissage.

3. Méthodologie

La réponse à cette question dépend de sa capacité à agir sur le terrain plus que de sa faculté cognitive à formuler des hypothèses diagnostiques. En réfléchissant simultanément sur sa capacité d'action, il minimise le risque d'échec et maximise ses chances de développement dans des situations réelles. Dans cette même optique, il est clair que le professionnel se forme sur le terrain, conformément à ce que suggère Vergnaud (1996) en référence

à la théorie de la connaissance en acte, il est contraint d'agir immédiatement pour résoudre un problème. Cette action lui permet de construire de nouvelles ressources cognitives et opérationnelles. Un professionnel novice demeure un sujet épistémique, dans la mesure où il s'appuie sur les connaissances académiques acquises lors de sa formation théorique. Il peut adopter une posture imitative face à un problème, mobilisant ainsi un savoir-exécuter. Pour saisir le sens de ce passage, nous avons entrepris un entretien *d'explicitation* Vermersh (1994), dans le but de recueillir des témoignages de professionnels sur le mode d'apprentissage d'une compétence professionnelle. Cet entretien vise à mieux comprendre les actions des individus ou à les aider à appréhender leurs propres réalisations et méthodes, notamment dans des domaines tels que l'enseignement, la formation, le coaching, le conseil, la gestion et l'ergonomie. D'après cette même source, lorsque le professionnel prend du recul par rapport à ses actions, il parvient à comprendre sa démarche et expliquer ses méthodes et ses procédures de travail, ce qui lui permet de devenir progressivement autonome et apte à transférer ses connaissances. Pour valider nos observations, nous avons choisi de réaliser un entretien qualitatif approfondi, conçu en tenant compte des profils variés, y compris les attentes et l'évolution de l'activité professionnelle. Cet entretien a été mené auprès de 30 professionnels, âgés de 25 à 75 ans, aussi bien expérimentés que débutants, provenant de trois secteurs différents. Nous avons utilisé trois canaux de communication numériques, à savoir Whatsapp, Instagram et Messenger, pour administrer l'entretien. La population interrogée a été divisée en deux groupes : le premier groupe, composé de jeunes professionnels et de professionnels moyennement anciens, ont répondu aux questions Q1 et Q2 :

Q1: Comment avez-vous appris votre métier ?²

Q2 : Comment avez-vous développé votre pratique professionnelle ?³

Le second groupe composé d'experts : ex-formatrice/inspectrice, président-directeur général et directeurs régionaux a répondu aux questions Q1' et Q2'.

Q1' : Selon vous, ancien professionnel et encadrant, comment le professionnel novice apprend-t-il à réaliser une tâche professionnelle ?

Q2' : Selon vous en tant que dirigeant ou manager qu'elle est la posture la plus convenable pour lui inculquer un agir professionnel et par conséquent de nouvelles compétences ?

² Cette question a pour objectif de préciser le mode opératoire d'un professionnel novice.

³ Cette question a pour objectif de définir les modes d'apprentissage de l'agir professionnel.

4. Résultats et discussion

Dans le dessein d'étayer notre analyse des résultats, nous rapportons quelques témoignages qui explicitent notre interprétation. Ceux-ci mettent en évidence les méthodes d'apprentissage spécifiques à chaque domaine professionnel. Nonobstant, de nouvelles préoccupations ont émergé concernant les disparités existantes entre les trois professions. Nous avons souligné ces différences en sélectionnant soigneusement les témoignages du 1^{er} groupe et ceux du 2^{ème} groupe

Tableau 1 : Les témoignages analysés

	Témoignage1 (Professionnels du secteur médical)	Témoignage3 (Professionnels de l'entreprise commerciale)	Témoignage 2 (Professeurs du secondaire)
Groupe 1	Cas 01 : B. Zoheir (48 ans), un chirurgien généraliste qui exerce à l'hôpital CHU de Constantine, a répondu « j'ai appris à effectuer l'acte chirurgical par imitation, c'était devenu un acte régulier, mais il y a eu des erreurs de temps à autre, nul n'est parfait, bien sûr qu'on a tous la technique prescrite, mais chacun la fait à sa façon et invente des techniques personnelles »	Cas 01 : N. Seifeddine (36 ans), ingénieur consultant en informatique qui travaille dans une boîte de consulting informatique privée, nous a répondu qu'« au début de ma carrière, pour réaliser une tâche, je cherche la manière dont elle s'effectue soit sur le web, ou dans les livres, puis je me débrouille tout seul, car je ne reçois aucune prescription, c'est moi qui vais trouver la tâche prescrite hors entreprise et tâtonner jusqu'à résolution du problème, c'est de cette manière que j'ai acquis de nouvelles compétences »	Cas 01 : S. Amina (27 ans), une jeune enseignante du FLE, depuis 03 ans au lycée, a répondu « Au départ, j'ai appris à enseigner par imitation, je suivais à la lettre la méthode de mon professeur d'application, je me suis jamais rendu compte de mes erreurs, pour moi ça a toujours marché. »
	Cas 02 : N. Maroua (25 ans), médecin en chirurgie dentaire, fraîchement diplômée qui travaille depuis 05 mois à temps partiel, dans un cabinet dentaire chez une dentiste chevronnée à Oum Elbouagui, a répondu « pour moi, j'ai appris l'activité bucco-dentaire	Cas 02 : S. Razane, (25 ans), agent commercial à Algérie Télécom, diplômée en sciences économiques, fraîchement recrutée, a répondu en arabe dialectal, nous avons traduit fidèlement son	Cas 02 : M. Mounia (43 ans), une enseignante formatrice du FLE dans un lycée à Constantine a répondu « Au début de ma carrière, j'ai adopté une posture

d'abord par simulation lorsque j'étais en formation à l'institut de chirurgie dentaire et ce sur les têtes de moutons sinon en utilisant des simulateurs dentaires (dents dans une bouche artificielle), mais durant mon stage, j'ai appris par imitation où j'observais les dentistes expérimentés, j'essayais de refaire le même geste médical, sinon je regardais les vidéos sur Youtube qui expliquent les différentes activités que je devais imiter, mais maintenant par réflexion, je teste, je me trompe, puis je me corrige, mais en cas de risque ou de doute, je ne m'aventure pas je me renseigne d'abord comment cette tâche s'effectue. »	témoignage « Au départ, on m'a expliqué la méthode du travail mais une fois j'ai pris en main ma tâche et m'y suis habituée, j'ai forgé ma propre méthode quitte à aboutir au résultat souhaité. Parfois, je suis heurtée à des collègues qui refusent de m'orienter donc c'est à moi de chercher et trouver le problème, ceci a contribué à ma formation ».	imitative des modèles de professeurs du FLE que j'ai observés précédemment durant mon stage-pratique, mais grâce aux consignes de nos inspecteurs et les journées de formation, j'ai amélioré ma pratique en apprenant à chaque fois de nouveaux savoir-enseigner. Actuellement, j'enseigne de façon machinale, je refais les mêmes activités quotidiennement»
Cas 03 : B. Leila (49 ans), médecin gynécologique (20 ans d'ancienneté), a travaillé dans un hôpital étatique durant 07 ans, et travaille dans son cabinet privé depuis 2008, a répondu « Au début de ma carrière, on apprenait le geste médical qu'il soit clinique ou chirurgical par imitation pendant les stages d'internat puis du résidanat, mais avec le temps j'ai développé mes gestes professionnels progressivement grâce à la documentation et les conseils de mes médecins assistants, j'ai acquis de l'expérience, mais j'avoue que je faisais régulièrement des erreurs et j'apprenais de mes propres erreurs et des erreurs de mes collègues.»	Cas 03 : B.Amel (28 ans), une enseignante du FLE depuis 04 ans au collège, nous a répondu « J'ai commencé ma carrière d'enseignante très mal, j'ai essayé d'imiter au départ mon professeur d'application et suivre les conseils de mon tuteur mais malheureusement je faisais énormément de fautes au tableau et à l'oral, il m'a fallu 03 ans pour apprendre à enseigner. »	

Groupe 2	Témoignage 1 S. Smain (64 ans), Ex directeur régional à Algérie Télécom	Témoignage 2 N. Nesereddine (66 ans), Ex Président Directeur Général de la société MOBILIS	Témoignage 3 N. Boubakeur (35 ans), ingénieur en Intelligence Artificielle et chef de service dans une société à caractère commerciale (Agence d'assurance)
	« le jeune professionnel réalise sa tâche par erreur/régulation/apprentissage, l'erreur est normale pendant l'apprentissage. L'erreur est un excellent booster de l'autonomie et de confiance en soi. »	« En première phase : par peur de commettre des erreurs, la majorité des jeunes professionnels réalisent leurs tâches par imitation. En deuxième phase, le jeune pro commence à réfléchir pour réaliser sa tâche. Très très peu de jeunes apprennent par commettre des erreurs »	« Lorsque un nouveau recruté arrive dans mon service, je lui attribue des tâches sous forme de problème et c'est à lui de se débrouiller jusqu'à trouver la solution convenable. Et moi j'évalue la pertinence de son travail, s'il ne réussit pas il recommence et ainsi de suite »
	Témoignage 4	témoignage 5	
	N. Mustapha, (49 ans), sous-directeur régional au niveau de l'Inspection à Algérie-Poste « Je dirai que les tâches sont plutôt réalisées par imitation. Dans certaines situations l'apprenti passe par la suite à la correction des erreurs commises. Quant à la posture convenable, ça dépend de la nature des tâches et travaux qui leurs sont confiées...pour les exercices répétitifs, l'imitation est la plus privilégiée. Mais dans l'abstrait, la meilleure stratégie est celle par analyse et réflexion qui donne la possibilité au stagiaire de s'adapter à toute éventualité. Elle lui permet ainsi d'inspirer confiance en soi même d'un côté, et de l'autre côté être en mesure de trouver des solutions sans faire recours aux autres (faire appel aux ressources et potentiels de soi-même »	F. Atika (73 ans), une ex-inspectrice régionale de l'enseignement secondaire du FLE (Région de l'est algérien) a répondu « Dans la situation d'un enseignant novice, il faut prôner d'abord une remise à niveau dans le cadre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-procéduraux ; remises à niveau qui seraient organisées et menées par ses pairs et ce bien sûr dans les choix...Faudrait-il lui demander de passer à une étape supérieure pour analyser et réfléchir pour des résultats plus probants, puis passer à apporter des correctifs dans la prise en charge de ses erreurs pour pouvoir évaluer de manière réflexive ses conduites en classe. Ceci étant dit lui permettrait et le placerait dans l'étape de l'AGIR. Dans le cadre de ce propos nous émettions les réflexions suivantes : L'enseignant doit apprendre à circuler dans ces paramètres qui sont de toute évidence nécessaires pour la mise en place d'un enseignement adéquat allant vers la réussite. En amont et en aval la prise en charge de l'analyse des procédures conduites par l'enseignant assujetties aux feed-back réflexif. Ce que nous consignons c'est que l'enseignant est immature et devrait être formé vers ces analyses. Il faudrait à notre sens mener une formation mûrement réfléchie par ses encadreurs et par qui de droit »	

L'analyse des réponses-témoignages proposées met en avant un processus d'apprentissage d'une activité professionnelle spécifique au domaine et à la nature de cette dernière. A priori, la compétence se définit en fonction du contexte dans lequel elle est abordée, en tenant compte de toutes ses dimensions, ce qui renvoie au concept que Pastré a adopté en s'inspirant de Hatchuel et Weill (1992). Ces auteurs distinguent trois formes de compétence

- le savoir-exécuter
- le savoir-comprendre
- le savoir-combiner

Selon cette nouvelle perspective conceptuelle, le sujet adopte l'une de ces trois formes de compétence en fonction de la situation de travail, de ses exigences et de ses variables. Nous avons constaté que les trois témoignages du personnel médical (groupe 01) mettent en pratique une compétence d'exécution en suivant les instructions de leur superviseur médical. En effet, les réponses de ces trois enquêtés sont convergentes. Nous identifions quelques *invariables opérationnels* (Vergnaud, 2007) notamment l'apprentissage par simulation puis imitation, l'action régulière, l'erreur, la comparaison entre la technique prescrite et la technique personnelle, ainsi que le développement progressif. En revanche, à moyen et à long terme, leur pratique oscille entre exécution et compréhension, où ils essayent de combiner les deux formes de compétence.

Les résultats de l'entretien révèlent également que ces professionnels et ceux de l'éducation nationale, acquièrent leurs compétences par simulation et imitation (savoir-exécuter), vu la nature hautement prescriptive de la tâche. Ensuite, ils expérimentent en commettant des erreurs avant d'arriver à une régulation (savoir-comprendre). D'ailleurs, les propos de l'inspectrice A. Fetni, affirment cette constatation en avançant que la compétence d'analyse réflexive constitue une étape supérieure à laquelle il faudrait préparer l'enseignant-débutant. Elle rajoute que s'il parvient à prendre en charge ses erreurs, il atteint l'étape de *l'AGIR*. Dans le cadre d'activités hautement prescriptives comme l'acte médical ou pédagogique, la compétence en exécution se manifeste principalement lorsque l'objectif de l'action est clairement défini. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de suivre une procédure unique, comme le souligne Pastré (2011, p. 73), en abordant la manière de savoir exécuter un bon mode opératoire. Cette approche peut parfois être perçue moins comme une compétence que comme un simple savoir-faire répétitif, où l'automatisme l'emporte sur la réflexion. Néanmoins, Perrenoud souligne qu'il n'est pas judicieux d'annihiler la répétition, tant qu'elle « est au cœur du travail et de toute pratique, même si les micro-variations appellent de micro-ajustements des schèmes » (2008, p. 133). Cette conception renvoie à l'utilisation traditionnelle de la notion de compétence

où la situation requiert l'application d'une procédure rigide. En nous appuyant sur les travaux de Hatchuel (1996), nous soulignons que la réalisation d'une tâche nécessite, en amont, une précision quant au degré de la prescription, afin d'identifier son mode d'organisation. Ce qui met en évidence la nécessité pour chaque professionnel de savoir s'adapter aux incidents ou aux contraintes survenant au cours de son activité

- Le quotidien du médecin est parsemé de défis : il doit faire face à des situations graves, des maladies rares, voire à des diagnostics hâtifs et erronés. Ses conditions de travail sont caractérisées par une prescription faible, où de nombreux aléas et incidents imprévisibles se présentent. Il est souvent confronté à des cas difficiles à diagnostiquer, mettant en jeu le pronostic vital des patients.

- L'enseignant est régulièrement confronté à divers dysfonctionnements ou défis liés à la gestion de la classe. Ces situations exigent un haut niveau de présence et de réactivité de la part de ce professionnel. Elles impliquent une certaine réglementation, avec un risque relativement modéré, des incidents prévisibles et des procédures souvent standardisées. Selon Bucheton (2009), ces procédures sont rendues possibles grâce à l'utilisation de gestes professionnels bien définis et largement partagés au sein de la profession enseignante.

Il est évident que les marges de manœuvre diffèrent entre ces deux contextes, tant en termes d'objectifs visés que de méthodes d'exécution concrètes. Dans chaque profession, il incombe à l'individu d'utiliser ses ressources cognitives de manière appropriée, ainsi que les gestes professionnels les plus adaptés, en tenant compte des spécificités de sa pratique, des avancées réalisées et des éventuels revers rencontrés.

Dans le secteur commercial, l'accomplissement des tâches repose principalement sur la résolution de problèmes, notamment lorsque les tâches prescrites ne sont pas définies dans leur activité. Cela souligne l'importance des compétences de réflexion, de compréhension et de combinaison. En outre, *les invariables opérationnels* identifiées confirment cette observation : la recherche d'une méthode appropriée, la réflexion individuelle, l'absence de directives précises, les essais, les erreurs, l'autocorrection, l'auto-apprentissage, la résolution de problèmes techniques, l'appropriation de la tâche, le développement d'une méthode personnelle, l'atteinte des résultats souhaités, l'action, la confiance en soi et l'autonomie. Les réponses fournies par les chefs d'entreprise, en tant qu'informateurs, infirment notre hypothèse initiale, ce qui renforce la crédibilité des réponses avancées par les professionnels novices. Les quatre professionnels expérimentés s'accordent à dire que l'apprentissage dépend étroitement de la nature spécifique de la

tâche : dans le cas d'une tâche machinale hautement prescrite, avec un mode opératoire rigide, le professionnel mobilise un savoir-exécuter, suivie d'une phase d'erreur, de correction et de régulation. En revanche, pour une tâche faiblement prescrite, où aucun mode opératoire n'est défini, le professionnel fait appel à un savoir-comprendre qu'il développe progressivement. Selon Pastré

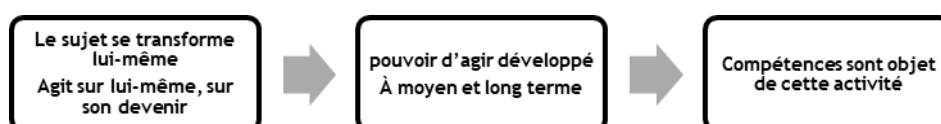
Une activité à prescription faible, où les procédures, toujours présentes, ne constituent qu'une partie de l'organisation de l'activité ; une activité où le diagnostic face aux situations de résolution de problèmes est de plus en plus requis ; une activité où l'introduction des nouvelles technologies oblige les agents à de nombreuses genèses instrumentales; une activité où le paradigme des environnements dynamiques devient très éclairant pour comprendre autrement des activités plus classiques. (2011, p. 71)

Ces professionnels, procèdent à un savoir-comprendre et un savoir-diagnostiquer en fonction de ce qui existe déjà, ils diagnostiquent les lacunes et développent leurs compétences en tenant compte de l'évolution de leur activité et des spécificités de chaque situation avec efficacité.

4.1. Activité constructive

Ces deux approches différentes découlent de la nature même de l'activité, qu'elle soit productive ou constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). Selon le principe de la conceptualisation dans l'action, nous déduirons que l'activité des professionnels du secteur médical et éducatif est de nature constructive, où le sujet se transforme lui-même et développe son agir à moyen et long terme, il en résulte l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles requises, nous schématisons notre résultat ci-dessous

Figure 1 : Principes de l'activité constructive

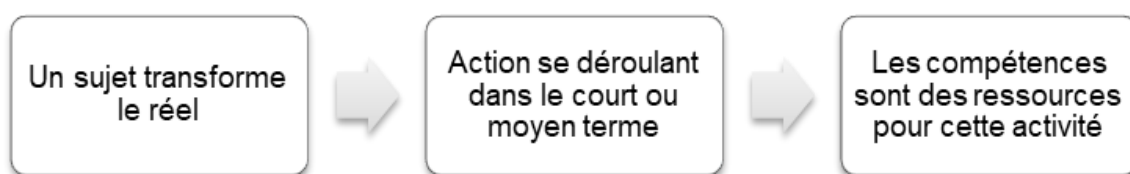


Ainsi, soulignons-nous que lors d'une activité de construction, le sujet procède à une organisation de son activité en fonction des *schèmes* ou invariants constatés qui se transforment par la suite en concepts généralisables.

4.2. Activité productive

Dans le cas des professionnels de l'entreprise commerciale, la procédure n'est pas unique, l'activité requiert plutôt une compétence d'adaptation sous la forme d'un savoir-diagnostiquer, également appelé un savoir-comprendre. Dans ce contexte, il y a moins de schèmes constants auxquelles le professionnel est confronté. Ces auteurs estiment que ce type de compétence se déploie dans un environnement caractérisé par un état de déséquilibre, où le sujet analyse la situation avec la liberté de prendre en compte ou d'ignorer les prescriptions fournies. Son objectif consiste à contribuer à rétablir l'équilibre, ce qui signifie que le sujet propose plusieurs solutions et mobilise des heuristiques (Pastré, 2011, p. 74), éloignées de la simple prescription et du mode opératoire figé. Ce sujet est capable de réinvestir ses connaissances préalables et ne craint pas l'erreur. La réflexivité, quasiment absente dans le premier groupe de compétence, retrouve sa place dans cette forme qui exige une compréhension approfondie du problème rencontré et la proposition de plusieurs solutions. Il est question d'une activité productive où le sujet vise une montée en compétences, veille à transformer le réel à court et moyen terme à travers la mobilisation de ses compétences qui constituent une ressource potentielle pour l'activité professionnelle.

Figure2 : Principes de l'activité productive



Selon le même auteur, cette compétence de diagnostiqueur représente la quintessence du professionnel compétent. La troisième forme de compétence, le savoir-combiner, relève également de l'adaptation, étant un savoir complexe constitué de savoirs combinatoires (Le Boterf, 1999), visant à résoudre des situations complexes. Cette compétence intervient lorsque l'objectif de l'action n'est pas préalablement déterminé. En diagnostiquant la situation-problème, le sujet découvre une pluralité d'objectifs, chacun déployé dans toute sa diversité (Pastré, 2011). Les procédures adoptées doivent donc être intelligemment combinées pour une action efficace.

La mutation actuelle du travail fait apparaître un autre paysage : si la compétence consiste à savoir s'adapter aux circonstances, si beaucoup de compétences sont des savoir-diagnostiquer et des savoir-combiner, la professionnalisation devient intimement liée au développement ; dans un monde du travail mouvant, toute avancée dans le développement va être

un progrès dans la professionnalisation. (Pastré, 2011, p. 76)

Conclusion

À l'heure actuelle, il est évident que la simple compétence d'exécution est devenue obsolète face à la nouvelle conception du travail. Ce dernier requiert désormais une compétence d'adaptation où l'entreprise recherche des individus capables de diagnostiquer les problèmes, de comprendre leur origine et enfin de combiner les procédures en fonction des objectifs qui s'y déploient. Cette prédominance de la compétence d'adaptation garantit le développement de l'activité grâce à l'acquisition de compétences contextualisées par le professionnel au sein de l'entreprise. Nous avons donc tenté de réinterpréter la notion de compétence afin de mieux comprendre les nouvelles exigences professionnelles dictées par les transformations socioéconomiques mondiales, et de clarifier ce qui est attendu des individus pour devenir des acteurs compétents. Nous pensons que ces scénarii sont vécus par la quasi-totalité de professionnels en l'occurrence novices. Par ailleurs, les conditions du passage du sujet connaissant au sujet capable se résument en trois points essentiels.

La première condition implique la capacité du sujet à anticiper les problèmes courants, acquise grâce à une pratique intensive, notamment dans des situations similaires vécues par lui-même ou par ses pairs. À cet égard, Perrenoud affirme que

Cet entraînement peut être involontaire, se limiter à un ajustement progressif, par essais et erreurs ; il peut, à l'autre extrême, passer par un travail réflexif délibéré et intensif, consenti pour que, la prochaine fois, le praticien soit mieux préparé, parce qu'il se sera, dans l'intervalle, exercé par anticipation. (2008, p. 134)

La seconde condition nécessite que le sujet soit capable de mobiliser ses ressources cognitives en réfléchissant de manière continue sur le risque d'échec. Grâce à cette réflexion, il acquiert progressivement la capacité d'analyser son activité et de l'évaluer selon des critères de réussite prédéfinis, en vue d'une régulation efficace, c'est ce que Schön (1994), appelle *une conversation réflexive avec la situation*.

La compétence repose également sur la capacité du sujet à mobiliser ses ressources cognitives au moment opportun, nécessitant ainsi un sens clinique développé (Perrenoud, 2008). Il est important de souligner que le pouvoir d'agir ne se limite pas à l'exécution mécanique des tâches prescrites habituelles. En effet, les mutations constantes dans le monde du travail et son environnement exigent l'introduction de nouvelles actions, l'utilisation

de matériel de plus en plus sophistiqué, ainsi que la mise à jour des connaissances. Toutes ces compétences sont essentielles pour proposer des solutions efficaces dans des situations discrétionnaires (Pastré, 2011), caractérisées par une faible prescription, qui demandent de l'innovation et de l'efficacité de la part du sujet. Nous estimons, alors, que le sujet peut agir efficacement lors d'une situation lorsqu'il comprend le but, diagnostique le problème de la tâche et combine avec intelligence les procédures. A la différence du taylorisme, les contextes professionnels actuels dynamiques et évolutifs requièrent des activités à faibles prescription loin de l'habitus ou d'un mode opératoire fixe où le sujet est censé diagnostiquer la situation et trouver la solution la plus adaptée selon son bien-fondé et par connaissance de causes. A ce niveau d'analyse, nous passons d'une compétence-exécution à une compétence-adaptation nécessitant un savoir-agir intelligent.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- Benhouhou, N. et Mohelleb, L. (2022). *La tâche de l'enseignant supérieur : entre pédagogie universitaire et didactique professionnelle*, Revue RIDILCA, volume 01, numéro 1, p.18-40.
- Bouchair, B. & Boufenara, H (2024). L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence grammaticale », *Multilinguales*, Volume 11, numéro 1, p.733-752.
- Boubekri-Bouchair B. (2023). Le référentiel de compétences, un levier de professionnalisation de la formation initiale. *Didactiques* Vol. 12 N° 01, p.60-75.
- Bucheton, D. et al. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique*, 3(3). Mis en ligne le 01 octobre 2011. Consulté le 22 juillet 2022.
<http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cardinet, J. 1992. « *L'objectivité de l'évaluation* ». *Formations et technologies*. N° 0, p. 17-25.
- Coulet, J-C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le TRAVAIL HUMAIN 2011/1 (Vol. 74), 1-30. Editions PRESSES UNIVERSITAIRES DE France. DOI10.3917/th.741.0001.

- Develay, M. (2015). Chapitre 2. « L'usage de la notion de compétence en éducation ». Dans M. Develay, D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences (pp. 51-69). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Hatchuel, A. et Weil B. (1992). *L'Expert et le système*, Economica. Paris.
- Hatchuel, A. (1994). *Apprentissages collectifs et activités de conception*. Revue française de gestion - N° 253/2015, 121-137. DOI:10.3166/RFG.253.121-137. Editions Lavoisier.
- Le Bortef, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisation.
- Le Bortef, G. (1999). L'ingénierie des compétences (2 ed). Paris : Editions d'organisation.
- Leplat, J. (2001). La gestion des communications par le contexte, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne], 3-1 | 2001, mis en ligne le 01 mai 2001.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement, in Education permanente, 139, 65-86.
- Mayen, P, Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences, in Formation Emploi, 67, 77-92.
- Merani, H. (2005). Les cadres des entreprises publiques en Algérie. Des privilèges au déclassement. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 105-106. Mis en ligne le 13 janvier 2012. Consulté le 19 mai 2024. <http://journals.openedition.org/remmm/2729> ; <https://doi.org/10.4000/remmm.2729>
- Nélisse, C. (1997). Pour une analyse du travail. Nouvelles pratiques sociales, 10 (2), 135-143. <http://doi.org/10.7202/301409ar>
- Pastré, P et al. (2006). La didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, 154, pp.145-198. (10.4000/rfp.157). (hal-03051510)
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris, Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2008). Développer la pratique réflexive, Dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Rabardel, P. (2007). Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle, in M. Merri (coord), Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud, 87-90, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Schôn, D. (1994), Le principe réflexif. A la recherche du savoir caché dans

l'agir professionnel, Montréal, Editions Logiques.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Vergnaud, G. Au fond de l'action, la conceptualisation, in J-M Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action, 275-292, Paris, PUF.

Vermesch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. ESF Editeur. Paris

AUTEURES

Bouba BOUCHAIR est maître de conférences en Didactique. Responsable de la formation doctorale du 3^{ème} cycle de la filière de français. Travaux inscrits en didactique générale, didactique des langues et didactique professionnelle.

Leila BOUTAMINE est professeure en Didactique. Présidente du comité scientifique du département de traduction et présidente du comité d'éthique et de déontologie de l'université de Batna 2.

Souhila SOLTANI est maître de conférences en Didactique, enseignante-formatrice. Membre du Conseil scientifique de l'école, chef du projet PRFU Référentiel des pratiques communicationnelles pour la formation des formateurs au secondaire en Algérie, H04L01EN310120230002.