

## METTRE EN MOTS SA PRATIQUE : DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITE A L'IDENTIFICATION DES COMPETENCES

**Jacques AUDRAN,  
Samira MAHLOUI,  
CIRADE, Département des Sciences de l'éducation,  
Université de Provence, France**

Le métier de formateur à l'appellation relativement polysémique et floue, et celui d'enseignant plus précisément défini mais donnant lieu à des interrogations récurrentes, font de plus en plus souvent l'objet d'études destinées à mieux cerner les activités qu'ils recouvrent. L'évolution des emplois pour les premiers, et la remise en question de la légitimité du découpage disciplinaire pour les seconds, amènent à s'interroger sur les relations pouvant exister entre la mise en œuvre de ces analyses et l'identification par les acteurs eux-mêmes de leurs propres compétences à rendre opérationnelle leur action éducative (Barbier, 2000). A travers nos travaux de DEA et de Thèse, nous avons tenté d'apporter des éclairages sur des pratiques sociales de formateurs et d'enseignants en nous employant à faire redécouvrir et revivre à ces acteurs des situations de travail.

Dans le cas des formateurs, la pratique est souvent « masquée » par la grande variété des situations dans lesquelles ils se trouvent et des organisations dont ils dépendent. Il s'agissait alors d'interroger une des « méthodes » d'analyse, ETED<sup>22</sup> (Mahlaoui, 2001) visant à identifier les emplois et les compétences des formateurs en vue de construire des référentiels au moyen d'entretiens individuels.

Dans le cas des enseignants, l'usage éducatif d'Internet semble faire prendre de la distance avec le paradigme disciplinaire et scolaire. Il semblait donc intéressant d'identifier les conceptions de ceux qui ont tenté de créer, et de faire vivre sur deux ans, un site Web d'école (Audran, 2001). Il s'agissait de cerner les motifs et les buts de ces enseignants mais aussi de mieux comprendre les difficultés rencontrées et la manière dont elles ont été surmontées.

Dans les deux cas, l'acteur, aidé par le chercheur, doit à la fois revivre et réinterroger son activité de travail afin de préciser sa pratique à la fois par rapport à son « *bagage expérimentiel* » (Pineau, 1999), mais aussi dans la manière dont ces derniers sont opérationnalisés et tendent vers des buts plus ou moins identifiés. Cette approche s'appuie sur une définition de l'« *activité humaine* » proche de la conception de Léontiev, (1975/1984) c'est-à-dire tendue entre *motifs*, *moyens* et *buts*, et tente de cerner les « *stratégies du sujet* » (Pastré, 1999) comme indicateurs de compétences et de conceptualisations. Il s'agit d'une activité historiquement « reconstruite » et « repensée » par l'individu dans son discours. Par le recueil des signes de l'activité, il est question de s'intéresser d'abord à ce que cet acteur fait, puis à ce qu'il dit de ce qu'il fait, et enfin, ce qu'il fait de ce qu'il dit (Clot, 1998) afin de faire ressortir son rapport à l'activité. Il s'agit également, dans ce type de démarche, d'une coopération qui met en circulation des questionnements aidant l'émergence de problématiques propres à l'acteur et qui permet de mettre en mots ce qui n'apparaît pas toujours clairement pour lui dans son activité.

### I - DE NOUVELLES SITUATIONS D'ÉDUCATION

Les acteurs de la formation professionnelle semblent entraînés dans un mouvement de mutation caractérisé par les phénomènes de mondialisation, de multiplication des moyens de communication, ou encore de progrès scientifiques et techniques. Ainsi, de nouvelles formes de travail et de compétences semblent apparaître dans les pratiques des formateurs d'adultes qui, du fait de l'évolution de leur(s) métier(s) se voient confier de nouvelles missions élargies (dans le domaine de l'animation de dispositifs de formation, de l'ingénierie de formation, du marketing, de la gestion et du management de la formation...). A ce titre, le modèle le plus classique, qui est celui du formateur chargé du face-à-face pédagogique, semble avoir vécu. Cette activité n'a pas disparu des fonctions du formateur mais celui-ci s'en voit confier d'autres comme la programmation, la gestion de son action éducative. De ce fait, les formateurs, comme l'ensemble des professionnels de la formation (responsables de formation, ingénieurs pédagogiques...), s'interrogent sur les conséquences de ces évolutions et mutations. A première vue, ces questionnements semblent parfois l'expression d'une « résistance au changement » alors qu'on peut faire l'hypothèse qu'ils révèlent plutôt une perte de repères dans l'exercice de ce métier à facettes. La pratique des formateurs (mais aussi la notion de compétence) est ainsi « masquée » par la multitude de dénominations professionnelles, par l'absence de lisibilité des emplois auxquels la formation doit préparer, par l'absence d'un statut unique de formateur, ainsi que par la grande variété de situations dans lesquelles ils se trouvent et d'organisations dont ils dépendent. S'intéresser aux « situations de travail » - une situation, selon Pastré, (1999), étant « *ce qui*

<sup>22</sup> Emploi-Type Etudié dans sa Dynamique.

*s'impose au sujet* » - et aux transformations des conceptions et des pratiques des formateurs, semble de première importance. En effet, pour ces intervenants qui désirent suivre les évolutions sociales, il est dorénavant impératif qu'ils disposent de repères sur ces situations afin de se préparer à l'apparition de nouvelles formes de travail, aux évolutions technologiques, et à l'exigence qualité de plus en plus forte, qui contribuent à considérer le développement des compétences comme un enjeu stratégique.

Les enseignants, de leur côté ne sont pas épargnés non plus par les transformations sociales qui influent sur leurs situations de travail. Il semble notamment légitime de vouloir mieux comprendre ces situations dès lors que sont introduits, dans le contexte éducatif, des appareils de traitement de l'information (ordinateurs, terminaux de réseaux), ou de diffusion de médias (téléviseurs, magnétoscopes, magnétophones, projecteurs visuels ou sonores). Cependant, le risque encouru lorsqu'on travaille sur un terrain où les « nouvelles » technologies occupent une place importante, est d'abord de conférer à l'environnement technologique un rôle de premier plan qui peut partiellement occulter le caractère particulier du contexte, ou de l'historicité de la situation, considérés alors comme secondaires, voire inexistantes. Ainsi, ce type d'attitude peut conduire à s'enfermer dans une logique causale explicative que la commande institutionnelle favorise ou encourage parfois. À titre d'exemple, une des attentes majeures du moment, en matière de politique d'éducation est de déterminer si le système éducatif peut tirer quelque bénéfice d'un recours systématisé aux technologies informatiques et, tout particulièrement, à leur interconnexion en réseau. Il sera plutôt question ici de s'intéresser aux transformations des conceptions des enseignants qui ont choisi d'utiliser les technologies dans le cadre de leur pratique professionnelle. Le choix qui a été réalisé ici est celui de porter le regard sur leurs projets quand ces derniers s'expriment à travers l'usage des technologies.

Chez les formateurs comme chez les enseignants, ce sont donc les conceptions portant sur leur propre pratique professionnelle à travers la manière dont ils la mettent en mots qui nous ont intéressées ici. Il s'agissait de discerner dans cette mise en mots ce qui pouvait nous laisser penser qu'il était possible de mieux approcher ce qui peut être qualifié de « compétences » chez les acteurs rencontrés. Le travail présenté ici constitue donc une réflexion sur la portée et l'efficacité des stratégies d'analyse et de traitement que nous avons employées pour recueillir et interpréter la parole des acteurs.

## II - LES COMPÉTENCES

Cerner des compétences pose de nombreuses difficultés. Selon Pastré, (1999), « *une compétence est quelque chose qui n'est pas directement observable, elle ne peut être que postulée, à partir de performances qui l'expriment... Elle consiste à articuler la connaissance du résultat de ses propres actions et celle des processus internes au système* ». Jobert, (1999) souligne par ailleurs que si la compétence au singulier est « *une capacité d'action, sur le monde et sur soi, qui émerge de la rencontre... entre une problématique psychique individuelle particulière et un contexte physique et social (interactionnel, culturel, imaginaire) spécifique..., les compétences, au pluriel, appartiennent au registre cognitif et désignent la capacité à mobiliser les habiletés propres à un métier dans des situations variées* ». Il semble donc que ces compétences sont bien en relation avec les conceptions des acteurs de leur propre rôle. On peut ajouter également que ces compétences ne sont pas seulement des résidus de l'expérience mais aussi des éléments de projection, les métiers en mutation exigeant des acteurs des conduites projectives. Ils doivent « *piloter à vue* » mais également « *voir loin, large, en profondeur* » (Pineau, 1994). C'est bien pour cette raison qu'un acteur « compétent » dans un domaine est aussi quelqu'un à qui, de manière projective, on peut « faire confiance ».

Mais dans ce cas, quelle(s) démarche(s) faut-il envisager afin d'avoir une meilleure lisibilité des compétences que requièrent des activités de formation ? Il apparaît que les professionnels de la formation partent la plupart du temps de « l'analyse de l'emploi » dans le but d'appréhender des besoins de formation de départ, et de situer les exigences en termes de savoirs et de savoir-faire, de « référentiels ». L'analyse sert ainsi à gérer les stages en milieu de travail pour ensuite pouvoir repenser et compléter les différents moments par la formation, et de fait, concevoir les dispositifs correspondants. Mais on a vu que l'analyse descriptive d'un emploi à elle seule ne suffit pas, il s'agit également de recueillir des éléments permettant d'étudier l'évolution de celui-ci, et aussi de voir en quoi cette évolution peut être traduite en termes de compétences. C'est donc également par l'étude des aspects prospectifs qu'il semble possible de cerner les compétences des acteurs, ce qui ne va pas sans poser un problème d'évaluation puisque dans ce domaine aucun référentiel n'est encore construit.

## III - LES OUTILS DE RECUEIL

Au niveau du recueil des indicateurs, divers outils d'analyse qualitative du travail existent, dont la « méthode ETED » (Emploi-Type<sup>23</sup> Etudié dans sa Dynamique) qui vise à analyser des emplois et des compétences par le biais d'entretiens individuels. Cet outil, mis au point par Mandon, au CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications), traduit la variabilité des emplois et a pour but de cerner le travail réel en plaçant la personne et ses démarches au centre de l'analyse. En d'autres termes, « *elle met en évidence les tendances d'évolution des emplois et des compétences mises en œuvre* » (Mandon, 1994) et entend aider, entre autre, à l'orientation et à la définition de formations. Les « emplois-types » ainsi identifiés doivent présenter une spécificité qui justifie leur regroupement, mais ils peuvent prendre des formes concrètes diversifiées selon l'environnement

<sup>23</sup> L'emploi-type « regroupe les situations de travail individuelles dont les caractéristiques sont suffisamment communes pour pouvoir être occupées par un même individu ». (Mandon, 1990).

et/ou la personne qui les occupe (on parle dans ce cas de « variabilité » et d'« élasticité »). Cette diversité est censée être restituée par cette technique d'investigation. Dans la démarche classique d'analyse « ETED », « *il convient de chercher ce que le professionnel prend en compte pour atteindre le but qu'il vise. Ce qu'il prend en compte ce sont des contraintes, des critères, des conditions d'exercice bien que tous ces éléments ne sont pas purement techniques...* » (Liaroutzos, 1997). A partir de là, la question est d'interpréter les données pour en tirer des conclusions en terme de formation, en amont, pour préparer des professionnels au métier visé. Mais cette technique semble également offrir, à un niveau différent, un cadre d'analyse propice à l'appréhension des conditions de travail des formateurs eux-mêmes. Cette situation en produisant une sorte de confrontation de l'acteur à sa propre action éducative se rapproche de l'*entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994). L'analyse proposée par cette approche portant sur la situation mobilisante, en reconstruisant une signification de l'action, semble permettre ainsi au formateur de « retrouver » le sens de son action.

Chez les enseignants la technique de recueil mise en œuvre a été sensiblement différente. Il s'agissait également de conduire un entretien permettant une reconstitution du sens de l'action, mais cette fois sur la base de l'analyse et de la confrontation à des productions passées de l'acteur (et non pas sur celle avec la situation de travail). Les enseignants interviewés étant tous des concepteurs de sites Web, l'entretien a été l'occasion de revisiter des sites construits deux ans auparavant sur Internet et ainsi permettre à l'enseignant de confronter son approche du moment avec les conceptions rappelées par la présentation du produit. Cela a permis de mettre en évidence les choix réalisés par l'acteur et du même coup les évolutions conceptuelles liées à l'expérience vécue de l'utilité éducative. Il s'agissait de passer des conceptions singulières des enseignants relatives à ces pratiques, à une « *sémantique d'intelligibilité des actions* » selon l'expression de Barbier, (2000), ne pouvant être cernée que dans la mesure où les pistes dessinées par les enseignants eux-mêmes pouvaient présenter des parentés entre elles. Dans les deux cas il faut noter que les recherches menées l'ont été en trois étapes :

- ◆ analyses des traces « visibles » (la situation de travail, le produit-site Web) ;
- ◆ entretien de confrontation et recueil de la mise en mots de l'acteur (part « invisible ») ;
- ◆ interprétation par évaluation de l'écart entre les résultats de l'analyse et l'approche de

l'acteur pour obtenir des figures parentes de l'activité développée et du coup permettre l'identification des compétences.

#### IV - DE L'ACTIVITÉ AUX COMPÉTENCES : LES MODÈLES DE RÉFÉRENCE

Il reste que le travail d'interprétation du chercheur demande une modélisation qui surdétermine nécessairement la conduite des deux premières étapes. Il s'agit notamment de savoir en quoi ces techniques contribuent à restituer le sens de l'activité exercée par l'acteur et ce que recouvre ainsi la notion d'activité. En fait, ce qui ressortit, entre autre, à ces recherches est que le sens de l'activité de travail se trouve conjointement dans l'analyse des traces et dans le recueil des informations livrées par les acteurs. Parler d'« activité » renvoie non seulement à ce que fait le formateur mais aussi à ce qu'il éprouve c'est-à-dire le « vécu » de l'activité. Cela renvoie également aux moyens mis en place par le chercheur afin d'obtenir une modélisation de ce que fait « réellement » le formateur (ce qu'il ne sait pas qu'il sait, par exemple). Hubault, (1996) parle ainsi de l'activité comme fait « virtuel », et comme élément d'explicitation de l'expérience subjective de « l'activité-vécue » : « *... le concept d'activité définit un fait virtuel non-observable... et en assume surtout le rôle de moyen de représentation du réel* ».

L'activité sera considérée ici comme « *un ensemble de mécanismes observables (le comportement) et inobservables (régulation)* » (Hoc, 1987). Elle ne sera pas confondue avec la tâche qui se réfère plutôt à la prescription. L'activité semble plus en rapport avec la notion de compétence au sens où elle vise, pour l'acteur, à gérer des événements qui lui permettront de prendre une décision concernant la nature des actions à conduire, la façon de résoudre des problèmes ou d'anticiper d'éventuels incidents. Pour Barbier, (2000) l'activité « *désigne l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet individuel ou collectif, du moins dans un champ donné. Étymologiquement d'ailleurs elle désigne le potentiel que présente un être vivant de transformation de lui-même et de son environnement* ». Selon Léontiev, (1975), « *L'activité est une unité molaire, non additive, de la vie du sujet réel, concret... C'est une unité de la vie médiatisée par le reflet psychique, la fonction de ce dernier consistant à orienter le sujet dans le monde concret... L'activité est un système qui a une structure, ses passages et ses transformations internes, son développement...* ». Cette définition, qui se rapporte à une approche psychologique, nous rappelle que l'activité n'est pas seulement de l'ordre du « pratique ».

#### V - DE LA MISE EN MOTS DU VÉCU DE L'INTERVIEWÉ, À L'INTERPRÉTATION DU CHERCHEUR : L'IMPORTANCE DE LA RECONNAISSANCE DE L'ACTIVITÉ

L'une des difficultés non négligeable est l'étape de l'entretien avec le formateur. En effet, le chercheur peut avoir du mal à faire en sorte que l'acteur mette en mots ce qui n'apparaît pas toujours clairement pour lui dans son activité, c'est-à-dire, tout ce qui se rapporte aux « connaissances non conscientes ». En fait, « *pour les adultes habitués au concret, à l'activité pratique utilisant des moyens et produisant des résultats matériels, tangibles, palpables, dire ce n'est pas faire !* » (Malglaive, 1990). C'est ici que le modèle de l'activité apporte un soutien considérable. Les éléments recueillis (analyse des situations de travail, captures de sites) en servant de base à un échange entre chercheur et praticien(s) montrent tout l'intérêt d'un travail de *référentialisation* (Figari, 1994). Pour le praticien, revivre une situation ou revoir le site Web tel qu'il a été conçu lui permet de « faire le point », de retrouver le fil des évolutions de sa pensée, de ses conceptions ; il se remémore et revit des événements passés qui

ont guidé ses décisions, modifié ses actions, ancré sa réflexion, travaillé ses affects. Pour le chercheur, la rencontre est l'occasion de réintroduire le contexte manquant, de cheminer intellectuellement<sup>24</sup> aux côtés du praticien le temps d'un ensemble de moments évoqués, de comprendre une démarche qui aurait pu, en l'absence de commentaires, rester très obscure, ou simplement confuse. Le chercheur doit tenter de faire ressortir le rapport à l'activité de chaque individu. Il s'agit ici d'une coopération qui met en circulation des questionnements qui aident à l'émergence de problématiques. Selon Leplat, (1997), « dans l'analyse du travail, on est souvent confronté à la difficulté d'obtenir des informations de la part des agents sur la manière dont leur activité est réglée. Les compétences qu'ils possèdent sont tacites, d'autres disent secrètes ou de l'ombre ; nous avons choisi le terme « incorporées » - sous-entendu, à l'action - pour désigner ces compétences difficilement verbalisables mais facilement accessibles à l'agent... »

Mais en même temps, la seule parole de l'acteur ne peut suffire, il est nécessaire pour le chercheur de repérer dans le discours ce qui présente des cohérences avec le modèle de l'activité de Léontiev, (1975) et de distinguer donc ce qui relève des *mobiles*, des *moyens* et des *buts* de cette activité. Une fois le locuteur recentré sur le « je » « la mise en mots de l'activité se heurte à toutes sortes d'obstacles, « génériques » (rôle du corps de l'inconscient, incommensurabilité relative entre le langage et l'activité, difficulté à dire l'axiologique dans le faire..., historico-culturels (inégale répartition du langage autorisé, poids des relations de pouvoir...)) » (Schwartz, 2000). Le modèle de Léontiev, permet ainsi de distinguer dans les discours ce qui mobilise (ce qui relève souvent de l'expérience vécue), les stratégies conscientes (liées aux opérations mises en œuvre dans le cadre des moyens) et les buts (les visées les attentes réalisées, mais aussi les changements de cap et imprévus) qui alimentent l'expérience. Car l'activité n'obéit pas à un modèle linéaire, mais reflète également les contradictions qui peuvent co-exister entre les différents plans et qui constituent le tissu socio-historique de l'activité. Il semble qu'une caractéristique de cette approche est d'être formatrice pour l'acteur sur ce plan. Ainsi Barbier *et al.* (1996) notent que « les effets formateurs désignent la production de transformations identitaires socialement reconnues comme utiles survenant en même temps que la production de biens et de services et touchant les représentations, les compétences ou les attitudes des acteurs individuels ou collectifs concernés ». A titre d'exemple, il n'est pas rare, à la fin d'un entretien, d'entendre l'interviewé s'étonner du nombre de compétences qu'il mobilise au sein d'une même fonction, puis d'ajouter aussitôt que son CV va devoir subir quelques modifications (Mahlaoui - CEREQ - 2002), ou que le site Web, dans le cas des enseignants, en l'état et compte tenu de son évolution, demande une nouvelle architecture qui gagnerait à viser un destinataire plus précis et bénéficierait à un plus large public (Audran, 2001). L'identification des compétences dans ce cas se réalise par co-construction (ou restitution dans un tissu plus intelligible) d'une identité professionnelle.

Il semble que les conditions d'exercice habituelles des formateurs ne permettent pas une prise de distance suffisante à leur activité compte tenu du remodelage permanent des nouveaux contextes. Cependant, l'activité professionnelle des formateurs et enseignants apparaît hors de portée, d'une manière plus fictive que réelle. Lorsque le chercheur parvient à reconstituer l'*identité narrative* de l'acteur (Ricœur, 1990), et à trouver les différentes conceptions de la formation et de l'éducation (Maggi, 2000), plusieurs points semblent se rejoindre, définissant ainsi des *genres professionnels* beaucoup plus stables que ce qui était attendu, mais qui s'expriment souvent dans des *styles* (Clot, Faïta, 2000) propres à la manière de penser une éducation sur le modèle de projets marqués par des valeurs en perpétuelle reconstruction. La focalisation sur la notion de compétence semble conduire à ne pas attacher assez d'importance à la reconnaissance qui peut résulter de la mise en évidence de l'activité mobilisée par l'acteur. Les compétences, comprises dans ce cadre, ne sont plus une suite d'habiletés longuement définies dans un catalogue sans fin propre à une profession caractérisée par ses tâches, mais s'expriment à travers la capacité à définir des perspectives opérationnelles qui s'incarnent dans des styles inventifs et instituants. Elles semblent plutôt autoriser la construction d'une identité narrative, qui, tout en fournissant à l'acteur les arguments lui permettant de bénéficier d'une reconnaissance de ces mêmes compétences, permettent du même coup le développement d'une activité dans des genres institués éprouvés.

#### AUDRAN, J.

(2001) - « Influences réciproques relatives à l'usage des NTIC par les acteurs de l'école. Le cas des sites Web des écoles primaires françaises ». Thèse pour le Doctorat. Département des Sciences de l'éducation. Université de Provence Aix-Marseille I.

#### BARBIER, J-M.

(2000) - « Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions, le cas de la formation ». Maggi B. (Dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF : Paris. p89-104.

<sup>24</sup> Ce point est particulièrement important car ce cheminement est indispensable pour continuer la réflexion au-delà de la rencontre proprement dite. Il s'agit, bien après l'écoute d' « accepter » progressivement ce qui a été dit : « L'on peut soutenir que les conceptions, et par voie de conséquence également les théories, les méthodes, les pratiques, ne sont pas susceptibles d'être confrontées. Si, par contre, l'on admet qu'il est possible de les mettre en perspective, il faut alors par-dessus tout savoir se fixer sur chaque conception de la formation et de l'éducation pour en saisir pleinement les caractéristiques et la cohérence interne, ou, en d'autres termes, accepter des modes divers et contrastés de voir la formation et l'éducation ». (Maggi, 2000).

**BARBIER, J-M., BERTON, F., BORU, J-J. (Dir.)**

(1996) - « *Situations de travail et formation* ». L'Harmattan : Paris.

**CLOT, Y.**

(1998) - « *Le travail sans l'homme, pour une psychologie des milieux de travail et de vie* ». La Découverte : Paris.

**CLOT, Y., FAÏTA, D.**

(2000) - « *Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes* ». Travailler n° 4. CNAM : Paris. p7-42.

**FIGARI, G.**

(1994) - « *Évaluer, quel référentiel ?* ». De Boeck : Bruxelles.

**HOC, J-M.**

(1987) - « *L'analyse de l'activité* ». In : *Psychologie cognitive de la planification*. PUG : Grenoble.

**HUBAUL, T. F.**

(1996) - « *De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ?* ». Daniellou, F. (dir.). *L'ergonomie en quête de ses principes - Débats épistémologiques*. Octarès : Toulouse.

**JOBERT, G.**

(1999) - « *Les déterminants et les contextes de la formation* », Carré, P., Caspar, P. (Coords.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod : Paris.

**LEONTIEV, A.**

(1975/1984) - « *Activité, conscience, personnalité* ». Éd. du Progrès : Moscou.

**LEPLAT, J.**

(1997) - « *Regards sur l'activité en situation de travail - Contribution à la psychologie ergonomique* ». PUF : Paris.

**LIAROUTZOS, O.**

(1997) - « *L'analyse du travail et la construction de l'offre de formation* ». In : Mandon, N., Liaroutzos, O., *Análisis del empleo y las competencias : el metodo ETED*. Editorial Lumen/Humanitas : Buenos Aires.

**MAGGI, B.**

(2000) - « *Les conceptions de la formation et de l'éducation* ». Maggi B. (Dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF : Paris. p1-32.

**MAHLAOU, S.**

(2001) - « *La méthode ETED (Emploi-Type Étudié dans sa Dynamique) dans l'élaboration des référentiels de formation - La formation professionnelle de formateurs d'adultes à l'AFPA* ». Mémoire pour le DEA. Département des Sciences de l'éducation. Université de Provence Aix-Marseille I.

**MAHLAOU, S., CEREQ.**

(2002) - « *La fonction des aides-éducateurs* ». étude en cours.

**MALGLAIVE, G.**

(1990) - « *Enseigner à des adultes - Travail et pédagogie* ». PUF : Paris.

**MANDON, N.**

(1990) - « *La gestion prévisionnelle des compétences - La méthode ETED* ». La Documentation Française. n° 57. déc. Paris.

(1994) - « *La gestion des compétences - La méthode ETED en application* ». Série Séminaires. n° 97. août. Paris.

**PASTRE, P.**

(1999) - « *L'ingénierie didactique professionnelle* ». In : Carré, P., Caspar, P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod : Paris. p403-417.

**PINEAU, G.**

(1994) - « *Histoire de vie et formation de formateurs* ». In : Gérard, F. et al. *Les métiers de la formation*. La Documentation Française : Paris. p107-111.

(1999) - « *Expériences d'apprentissage et histoires de vie* ». In : Carré, P., Caspar, P. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod : Paris. p307-327.

**RICŒUR, P.**

(1990) - « *Soi-même comme un autre* ». Seuil : Paris.

**SCHWARTZ, Y.**

(2000) - « *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe* ». Octarès : Toulouse.

**VERMERSCH, P.**

(1994) - « *L'entretien d'explicitation* ». ESF : Paris.