

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (2006)
Heft: 84: La notion de compétence : études critiques

Artikel: La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail
Autor: Bulea, Ecaterina / Bronckart, Jean-Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978450>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 21.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail

Ecaterina BULEA

Université de Genève, FPSE, UNI-MAIL, 40, Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Ecaterina.Bulea@pse.unige.ch

Jean-Paul BRONCKART

Université de Genève, FPSE, UNI-MAIL, 40, Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Jean-Paul.Bronckart@pse.unige.ch

The first part of this article analyzes the contexts in which the notion of competence first emerged, namely those of professional practice and of the scientific study of work processes; given that in the latter's different theoretical frameworks the problem of competence is intimately linked to that of action, the analysis extends to the way competential dimensions have been conceptualized in the theories of action in philosophy and the social sciences. The second part presents the results of empirical analysis of interviews with nurses on the subject of an occurrence of their nursing practice. A first approach brings out the different action figures put forward by the nurses, as well as the dependence of these figures on the discursive choices operated during the interviews. A second approach focuses on the nurses' representations about competence; it shows that the nurses always refer to it in the context of a global analysis of their practice situations, and that they conceive it as a dynamic mobilisation of resources, oriented by the search of increasing coherence and meaning in their professional activity.

Key words:

Action, competence, dynamic, professional practice, action figures

Dans cette contribution, nous analyserons d'abord les conditions d'émergence de la logique des compétences dans le champ économique-politique et dans les sciences du travail (§ 1), et nous examinerons la teneur des deux principales conceptions des compétences qui s'y sont développées (§ 2). Dans la mesure où ces conceptions font intervenir, à des degrés divers, la problématique de l'agir et de son interprétation, nous examinerons ensuite les propositions théoriques élaborées en ce domaine, et nous décrirons le cadre d'une recherche empirique visant à identifier comment des profanes (en l'occurrence des infirmières) se représentent leur agir au travail et les compétences qui y sont mobilisées (§ 3). Nous commenterons alors certains des résultats issus de cette recherche, ayant trait à la manière dont les infirmières se construisent des figures interprétatives de leur agir propre (§ 4), et ayant trait aux diverses modalités de saisie des compétences qui sont de fait à l'œuvre dans ces interprétations (§ 5).

1. La problématique des compétences en situation de travail

Dans le champ du travail, la notion de *compétence* est apparue dès les années 50, avant donc que Chomsky la définisse comme "capacité innée" constituant l'objet même de son approche de linguistique générative (1965¹). En ce domaine, c'est dans le cadre d'une réflexion générale sur les *conditions de formation des travailleurs* que la notion a émergé, et la problématique en laquelle elle s'inscrivait est longtemps demeurée disjointe de celle qui a découlé de la définition chomskyenne *princeps*, notamment dans le champ de la psychologie cognitive (Fodor, 1983/1986) et dans celui de la didactique des langues (Hymes, 1973/1991).

Après la brève période de latence de l'immédiate après-guerre, les pays occidentaux ont connu une formidable expansion économique: extension des marchés, diversification des entreprises, mise en place d'organisations et de techniques nouvelles de travail, et permanente création d'emplois. Situation qui exigeait que l'on dispose de travailleurs préparés et/ou formés aux nouvelles conditions de travail, ce qui n'était pas le cas pour la majorité d'entre eux. Pour faire face à cette pénurie, ont dès lors été mises en place des démarches de formation des adultes, qui se sont bien sûr prolongées au-delà des années 70; pour prendre l'exemple de la France, de l'après-guerre à nos jours, trois phases peuvent être distinguées (Palazzeschi, 1998), correspondant à trois lectures successives des enjeux socio-économico-politiques de la situation.

Dans la première phase (1955 à 1965), il s'agissait de viser à une *promotion* à la fois *professionnelle* et *sociale* des adultes laissés-pour-compte du système éducatif, en leur proposant des programmes de formation hors temps de travail calqués sur les dispositifs scolaires (modèle des "cours du soir"). Ambition en laquelle se rejoignaient les injonctions de l'Etat (construire une "société promotionnelle", selon la loi Debré de 1960) et les animateurs du mouvement de "l'éducation permanente"; les uns et les autres insistant sur la dimension *humaniste* ou *générale* de la promotion visée:

"La promotion sociale [...] est un phénomène plus général par lequel un membre isolé du groupe social, le groupe social lui-même, et une société tout entière, s'élèvent au dessus de leur condition sociale actuelle en "se réalisant" davantage. [Elle] se manifeste donc par un épanouissement plus complet des personnalités dans le cadre de la vie en société". (Vatier, 1960: 24)

¹ Comme l'un de nous l'avait relevé (Bronckart, 1977: 217-225), cette notion est apparue dans la deuxième phase de l'œuvre chomskyenne, lorsque l'auteur, ayant abandonné la perspective objectiviste prônée encore dans *Structures syntaxiques* (1957), a considéré, dans *Aspects* (1965), que l'objectif de la Grammaire générative était de rendre compte de l'intuition de grammaticalité dont font preuve les sujets parlants, ou encore de leur capacité intrinsèque idéale à différencier phrases correctes et incorrectes.

C'est dans ce contexte qu'a surgi une première acception du terme de *compétence*: affecté d'un déterminant singulier générique, il désignait tout type de connaissance ou d'accroissement de connaissances obtenu dans le cadre des formations post-scolaires, et susceptible de générer, secondairement, des capacités de réflexion et d'ouverture culturelle des formés; il désignait également un besoin socio-politiquement légitime des travailleurs, dont la contribution au développement économique devait simultanément faire l'objet d'une *reconnaissance* sociale:

"L'accroissement de **compétence**², postulé par la promotion du travail, peut être une occasion de réflexion et d'ouverture sur les valeurs culturelles contenues dans le métier et dans les disciplines scientifiques et techniques sur lesquelles il s'appuie [...] Il se répercute également dans les activités sociales et civiques des intéressés". (Vatier, 1960: 25)

"[...] la notion de promotion collective suppose une **reconnaissance**, s'inscrivant dans les faits, du facteur travail dans l'activité économique et sociale du pays". (Lebescond, 1960: 9)

Cette généreuse politique d'égalisation des chances a cependant globalement constitué un échec, parce qu'en raison de leur caractère scolaire, les programmes mis en place ne furent de fait suivis que par les personnels disposant déjà d'une formation de base, et non par les travailleurs auxquels ils étaient prioritairement destinés.

Dans la deuxième phase (de 1966 aux débuts des années 80), en raison de cet échec, et dans un contexte de compétition économique accrue liée à l'ouverture du marché commun, le projet d'éducation post-scolaire a fait place à celui de *formation professionnelle continue*. Si elle prétendait renouveler la démarche promotionnelle antérieure (favoriser la compétence dans ses dimensions socioculturelles larges), cette nouvelle politique visait simultanément à assurer l'efficacité économique des entreprises, et elle s'est traduite par la création de nouveaux dispositifs de formation, assurés soit par les entreprises mêmes, soit par des institutions nouvelles de formation des adultes en alternance. Le terme de *compétence* est alors réapparu essentiellement dans des textes patronaux, en y étant associé au terme phonétiquement voisin de *compétition*: étant donné les mutations technologiques et organisationnelles des entreprises, il s'agit de disposer de travailleurs témoignant de *mobilité* et d'*adaptabilité*, plutôt que de connaissances certifiées; et c'est dans ce cadre qu'émergera la fameuse *logique des compétences*, promue notamment par le patron des patrons d'alors, Yves Cannac (1985). Dans ces mêmes textes, le terme de *reconnaissance* disparaîtra, l'accent étant désormais porté sur les *insuffisances* adaptatives des travailleurs.

² Dans l'ensemble des citations de cet article, nos propres soulignements sont indiqués en italiques.

La troisième étape, couvrant les deux dernières décennies, s'est déployée dans le double contexte d'une sévère crise de l'emploi, et de considérables transformations des conditions de production, en particulier liées à l'introduction des procédures informatisées. Elle s'est caractérisée par une politique de *formation pour l'insertion professionnelle* des chômeurs, qui s'est traduite par la mise en place de multiples dispositifs, pour la plupart centrés sur le principe de l'*alternance* entre les études sur les sites de formation et des activités de travail (stages). Suite aux injonctions de Cannac, le patronat a prôné l'*intégration* de la formation dans le temps de travail, concevant celle-ci comme une *production de compétences*, et considérant ce faisant que les entreprises devaient devenir *qualifiantes*. Les formateurs, de leur côté, se sont organisés en une véritable profession, ont créé des associations, des revues spécialisées (Jobert, 1989) et, dans ce cadre, ont mis en discussion les concepts et propositions émanant du patronat, tout en initiant des programmes de recherche portant sur la situation des entreprises et des travailleurs.

Dans cette dernière étape, une nouvelle discipline s'est donc élaborée, à l'intersection entre le champ de la formation des adultes et celui de l'analyse du travail, et elle a produit un appareil conceptuel propre, mobilisant des notions issues notamment de l'ergonomie, des théories de l'activité et de la psychologie du développement. Résolument réappropriée par ce mouvement, la notion de *compétence* a alors donné lieu à une littérature à la fois pléthorique (*Education permanente*, n° 123, 133, 135) et confuse; confusion découlant de la tentative de concilier l'acception patronale du terme (une capacité d'adaptation aux transformations des situations de travail) aux acceptions issues de la linguistique, des sciences cognitives et de la didactique (les savoir-faire implicites que mettent en œuvre les personnes dans le cadre de leur activité) et débouchant sur un marasme définitionnel que nous avons illustré ailleurs (Bulea & Bronckart, 2005: 195-196). La notion de *reconnaissance* a aussi réapparu, en lien à l'acception *personnelle* des compétences: il s'agit d'une part de reconnaître les capacités acquises dans l'expérience professionnelle (ce qui se traduit par la mise en place de procédures de "validation des acquis"); il s'agit d'autre part de viser, dans les formations, au développement de l'*identité* des travailleurs (que ceux-ci se reconnaissent comme acteurs de leur activité de travail, de leur formation, et plus largement de leur vie). Enfin, la profession a mis l'accent sur la nécessité de comprendre *le travail* même et son statut, ce qui a donné lieu, au plan conceptuel, à l'analyse des différences entre travail *prescrit*, *réel* et *représenté* (Teiger, 1993), et au plan des programmes de formation, à la mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques, en partie inspirés des principes du mouvement du "praticien réflexif" (Schön, 1983).

Comment se présente aujourd'hui la problématique des compétences dans ce champ nouveau que l'on pourrait qualifier de sciences du travail et de la formation? A nos yeux, une analyse globale y est communément admise, et trois perspectives y sont à l'œuvre, potentiellement porteuses de contradictions.

L'analyse globale a trait à la nécessité de substituer, à la *logique des qualifications* qui prévalait jusque là, une *logique des compétences* (Schwartz, 2000). La première logique reposait sur le principe d'une correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences d'un emploi, et elle a été définitivement mise à mal par les mutations rapides et en partie imprévisibles des conditions de travail: les qualifications sont devenues nécessairement "en retard" par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence. La seconde logique part du constat qu'en dépit de l'inadaptation éventuelle de leurs qualifications, nombre de travailleurs "se débrouillent" et sont efficaces dans leur emploi, qu'ils témoignent donc, en situation concrète de travail, de capacités réelles, mais mal connues et mal définies: ce sont donc ces *compétences effectives* qu'il s'agit d'identifier, d'analyser, de comprendre, pour fonder ensuite sur elles de nouvelles démarches de formation et de développement.

Le déploiement de cette logique des compétences s'inscrit cependant dans des perspectives diverses, découlant des objectifs différents que se donnent les protagonistes du monde du travail et de la formation.

Pour certains, il s'agit surtout de *saisir* cette réalité des compétences, de comprendre leur statut et leur mode de fonctionnement. Cette démarche analytique est en cours, mais comme en témoigne le marasme définitionnel déjà évoqué (nous y reviendrons sous 2), des divergences considérables subsistent quant à la nature même de l'objet visé. En dépit de cette difficulté, un principe *méthodologique* semble néanmoins admis par tous: les compétences ne peuvent être appréhendées que dans l'activité située, dans le travail concret:

"Nous donnerons [...] une définition *opérationnelle* de la notion de compétence, en la considérant comme un **rapport du sujet aux situations de travail**, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme **ce qui explique la performance** observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail". (Samurçay & Pastré, 1995: 15)

Pour d'autres protagonistes, il s'agit d'*évaluer* les compétences des travailleurs actuels ou des candidats à l'emploi, processus qui, dans ses conditions actuelles de réalisation (les "bilans de compétences"), présente un caractère doublement paradoxal: d'un côté il se fonde sur une analyse préalable des tâches émanant des concepteurs du travail (et relevant du *travail prescrit*), analyse qui ignore nécessairement l'intelligence effective des opérateurs impliqués (ce *travail réel* restant mécompris) et qui court en outre

un risque de retard analogue à celui des qualifications; d'un autre côté, il implique de situer, au sein de la personne concernée, d'elle seule et hors contexte, des capacités qui ne se manifestent que dans un collectif de travail situé. Et c'est en raison de ce caractère décontextualisant et individualisant des pratiques d'évaluation qu'a été (ré-)introduite, dans le champ du travail, la conception des compétences issue du cognitivisme et de Hymes: des capacités générales, isolables et nommables, dont disposerait le sujet, antérieurement à leur mise en œuvre dans les activités de travail.

Pour d'autres protagonistes encore, il s'agit de *former* aux compétences, et deux grandes logiques de formation sont actuellement à l'œuvre, qui correspondent aux deux lectures antagonistes de l'ancrage des compétences. Dans le courant issu de Schön, le praticien est engagé à *réfléchir sur lui-même*, à identifier ses propres ressources déjà là, éventuellement en les mettant en correspondance avec des listes de compétences requises par une profession (Perrenoud, 1999). Dans le courant de l'analyse du travail, il s'agit *d'observer et de comprendre le travail* tel qu'il se réalise dans une situation concrète et collective (dans laquelle on est, ou non, impliqué), de mettre en évidence les diverses sortes de capacités qui y sont à l'œuvre, et de se construire sur cette base des instruments de compréhension et d'amélioration de ses propres pratiques de travail.

Nous retenons pour notre part la conception *située et collective* des compétences, ce qui implique une contestation radicale de la manière dont celles-ci sont évaluées (voire de la possibilité de cette évaluation), et ce qui implique aussi l'adoption de démarches formatives centrées sur l'analyse du travail. Mais ce choix ne résout cependant pas la question du statut ou de la nature même de ces compétences.

2. Les compétences définies par les formateurs (d'adultes)

Les multiples définitions proposées dans le champ des sciences du travail et de la formation nous paraissent pouvoir être regroupées en deux ensembles.

Dans le premier cas, l'accent est porté sur ce qui est requis pour réaliser une activité donnée, c'est-à-dire sur les *ressources* dont disposeraient ou devraient disposer les travailleurs, ressources consistant en connaissances, savoirs, savoir-faire et/ou comportements, et attestables en synchronie en tant que *répertoires pré-structurés* mobilisables par les acteurs:

"[...] les compétences sont des **répertoires de comportements** que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée". (Lévy-Leboyer, 1996)

"[...] la compétence professionnelle, qui correspond en fait à ce que nous préférons appeler compétences tout court (notez le pluriel): **ensembles stabilisés de savoirs** et de **savoir-faire**, de **conduites-types**, de **procédures-standards**, de **types de raisonnement** que l'on peut mettre en œuvre sans **apprentissage nouveau** et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle: elles permettent

l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche". (De Montmollin, 1986: 121-122)

Dans cette perspective, les compétences sont conçues comme un stock de *ressources déjà là, stabilisées*, qui sont ensuite exploitées "sans apprentissage" dans des situations concrètes et y permettent l'efficacité. Ces *compétences-ressources* seraient donc disjointes du processus de leur mise en œuvre dans des situations d'agir concrètes; mise en œuvre relevant, elle, du "déplacement" (Perrenoud, 2000) ou d'une sorte d'application généralisante et transversale. En d'autres termes, les compétences constitueraient des ressources préexistant à l'agir, permettant de faire face à des situations concrètes, voire de les anticiper: ce seraient des ressources *pour et en vue de l'agir*.

Dans le second cas, l'existence de ressources personnelles n'est pas contestée, mais la compétence est située dans le processus même de leur mise en œuvre, ou plus précisément dans *l'actualisation* des ressources en situation:

"La compétence se présente [...] comme une **reconstruction formelle de procédés d'objectivation** présents au sein de **schèmes d'action**, c'est-à-dire de capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances des habiletés et des comportements". (Toupin, 1995: 42)

"La compétence **n'est pas un état ou une connaissance possédée**. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélateur du "passage" à la compétence. **Celle-ci se réalise dans l'action**. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, **un processus, davantage qu'un état**". (Le Boterf, 1994: 16-18)

Dans cette perspective, la compétence se manifeste dans l'activité et consiste elle-même en un *acte*: elle désigne le processus au travers duquel les ressources, en même temps qu'elles sont sollicitées, sont réorganisées en fonction des caractéristiques et exigences diverses d'une situation d'agir. Ainsi définie, la compétence est conjointe à l'agir; ce dernier ne constitue plus un lieu externe pour son déploiement, mais le processus d'ensemble au sein duquel elle se manifeste comme sous-processus. Dans cette acception, la compétence ne serait donc appréhendable "que dans le mouvement qui la produit, au sens où sa construction et sa révélation s'engendrent l'une l'autre et sont donc concomitantes" (Jobert, 2002: 250); elle n'existerait en conséquence qu'en tant que compétence *en action*.

La première approche émane d'auteurs qui considèrent par ailleurs que les compétences ne peuvent être attestées qu'*a posteriori*, à partir de certaines des caractéristiques d'un agir effectivement mis en œuvre; mais leurs définitions posent pourtant que ces compétences relèvent du *déjà là*, d'un certain *état psycho-cognitif d'une personne* déterminée. Cette contradiction

dans la localisation même des compétences pourrait être dépassée en distinguant deux niveaux: d'un côté les capacités déjà là des personnes, qui peuvent être qualifiées en s'en tenant au vocabulaire psychologique usuel (comportements, connaissances, schèmes, etc.); d'un autre côté ces mêmes ressources en tant qu'elles sont (re-)mobilisées dans le cadre de l'agir, et qui, par ce processus même, constitueraient des *compétences*. Sous cet angle, la compétence aurait trait à l'une des *fonctionnalités* des ressources, en l'occurrence à leur capacité d'être exploitées dans l'agir. Ce distinguo ne serait cependant utile et éclairant qu'à deux conditions. La première serait de pouvoir différencier, parmi les ressources, celles qui sont effectivement mobilisables et pourquoi elles le sont. La seconde serait de connaître les conditions et limites de la mobilisation des ressources sélectionnées; pour être transversal, le "déplacement" des ressources ne s'effectue néanmoins pas en toute circonstance et dans n'importe quelle situation: quels sont les facteurs qui règlent ou régulent l'exploitation efficace des ressources dans l'agir? Aucune réponse n'est en fait fournie à ces deux questions, et dans cette approche, en conséquence, le terme de compétence ne fait que redoubler inutilement celui de ressource. Cette aporie découle à nos yeux de ce que ces auteurs semblent adhérer *de facto* à la conception de l'agir issue de la philosophie analytique, qui pose que les propriétés des actions effectives sont unilatéralement et exclusivement déterminées par les capacités mentales et comportementales des actants au moment où ils interviennent dans le monde. Cette adhésion ne permet pas de prendre en compte les divers facteurs externes (normes, autrui, résistances des objets, etc.) sous la codétermination desquels l'agir et les compétences se déploient effectivement, et c'est la raison pour laquelle elle nous paraît devoir être rejetée (nous y reviendrons sous 3.1).

Dans la seconde approche, le registre des compétences se situe *dans l'agir même*, et est exclusivement de l'ordre du *processus*; il a trait aux régulations qui articulent les propriétés des actants à celles du contenu et des conditions de leur agir, ou encore il consiste en une *mise en interface dynamique*, voire *dialectique*, entre ces deux ordres de propriétés. Ce processus comporte certes une dimension de mobilisation des ressources de la personne, mais cette mobilisation n'est, en tant que telle, qu'un aspect superficiel d'un mécanisme plus global consistant à réorganiser en permanence divers types de rapports: le rapport de la personne à la situation de son agir, qui évolue en fonction des contraintes se manifestant dans le cours de l'agir; le rapport de la personne aux "autrui" en tant que sources d'évaluation de l'agir et des actants qui y sont impliqués; le rapport de la personne à elle-même, qui ne peut qu'être affecté par les transformations des appréciations propres des situations d'agir, aussi bien que par les évaluations sociales dont ces dernières font l'objet. Dans cette perspective, on peut alors re-ouvrir le questionnement relatif au choix des ressources mobilisées: dès lors qu'il est

admis que les connaissances, savoir-faire, schèmes, etc., se construisent dans l'action (cf. l'œuvre de Piaget), ces ressources devraient conserver des traces des situations d'agir dans le cadre desquelles elles ont été construites. Et le processus *compétentiel* aurait trait alors à *la capacité, en situation d'agir, de retrouver et d'exploiter ces traces que les ressources conservent des situations antérieures qui les ont engendrées*. Le *compétentiel* apparaîtrait donc comme une *propriété constitutive de l'agir*: sans l'agir, les ressources ne peuvent rien produire, ni se (re)produire; réciproquement, l'agir ne peut se déployer ni en *pure* contingence, ni en *pure* répétition, mais requiert nécessairement la sollicitation et le traitement de ces traces dynamiques disponibles dans les ressources d'une personne.

3. L'interprétation de l'agir et des compétences

Si, comme c'est notre cas, on adopte la seconde approche qui vient d'être commentée, tenter de cerner ce que sont les compétences implique donc de comprendre ce qu'est l'agir. Plus précisément, dans la mesure où les compétences sont toujours en définitive imputées à des actants singuliers, tenter de cerner les compétences requiert d'identifier, dans le flux situé, collectif et polydéterminé de l'agir, des *unités praxéologiques* pouvant être imputées à ces mêmes actants singuliers: ce qui renvoie de fait à la problématique de la délimitation et de la caractérisation de ces unités généralement qualifiées d'"actions".

Dans ce qui suit, nous proposerons d'abord un bilan succinct des principales théories de l'action issues de la philosophie et des sciences humaines, et nous analyserons le statut pouvant être accordé aux compétences dans chacun de ces cadres; nous présenterons ensuite le schéma général d'une recherche empirique visant à identifier la manière dont certains profanes, dans le cadre de l'interprétation de leur activité de travail, construisent des unités de l'ordre de l'action; et sur ces bases, nous formulerons nos questions de recherche relatives aux conditions d'exhibition et d'interprétation des compétences en situation de travail.

3.1 *Les théories de l'action et le statut qu'elles accordent aux compétences*

Dans le cadre d'un examen détaillé des différentes théories de l'action (Bronckart, 2004), nous avons identifié quatre grands types d'approches, qui se différencient essentiellement par l'angle sous lequel elles tentent de saisir cette unité, ou encore par la dimension de cette dernière qui y est particulièrement thématisée.

La première approche émane de la philosophie analytique, et plus particulièrement des travaux d'Anscombe (1957, 2001) visant à identifier et à

caractériser les phénomènes humains relevant de l'action, par opposition aux *événements* se produisant dans la nature. Remobilisant la technique wittgensteinienne de "déchiffrement logique des énoncés", cette auteure considère qu'un énoncé comme "*Pierre fait tomber deux tuiles du toit pour endommager la voiture du voisin qu'il déteste*" relate un enchaînement de phénomènes qui peut être saisi, soit comme événement, soit comme action. Dans le premier cas, on considèrera que l'occurrence du phénomène a (*Pierre fait tomber les tuiles*) est la condition nécessaire et suffisante pour celle du phénomène b (*la voiture du voisin est endommagée*), qu'elle en est donc la *cause* matérielle; dans le second, on prendra en compte les propriétés *psychiques* imputées à *Pierre*, en l'occurrence l'évocation de l'existence d'un *motif* (*Pierre déteste son voisin*) et d'une *intention* (*Pierre fait tomber ... pour*), et l'on tentera de *comprendre* les relations existant entre ces propriétés psychiques de l'actant et celles des phénomènes observables. Et c'est à cette dernière condition que l'enchaînement relaté pourra être saisi en tant qu'*action*. La *sémantique de l'action* de Ricoeur (1977) a ultérieurement codifié cette approche en posant que toute action se définit comme une intervention d'un actant dans le monde, actant disposant de *capacités* comportementales et mentales, assumant des *motifs* ou *raisons* (le pourquoi du faire) ainsi que des *intentions* (les effets escomptés du faire), et étant de ce fait érigé en *acteur responsable* de son action. Dans ce cadre, l'action est donc saisie sous l'angle exclusif des *propriétés de l'acteur au moment de son intervention*, et en conséquence, comme nous l'avons relevé (§ 2, *supra*), les compétences semblent devoir s'y réduire aux seules *ressources* déjà là de ces acteurs, ressources en principe stables et définissables *a priori*.

Un des aspects de l'approche d'Habermas (1987) est précisément de récuser que l'action humaine puisse s'appréhender en tenant compte des seules propriétés ou ressources initiales de l'actant. Pour cet auteur en effet, tout agir humain se déploie en regard de représentations collectives organisées en *mondes représentés*: le *monde objectif* organisant les connaissances acquises relatives à l'univers matériel; le *monde social* organisant les règles, conventions et valeurs élaborées par un groupe particulier, et portant notamment sur les conditions d'organisation de l'activité collective et sur les modalités de coopération des agents qui y sont impliqués; le *monde subjectif* enfin qui organise les connaissances construites à propos des *personnes* humaines et de leur économie psychique. En un état synchronique donné, ces trois mondes constituent des *systèmes de coordonnées formelles* vis-à-vis desquels tout agir humain exhibe des *prétentions à la validité*, et à partir desquels s'exercent en retour des *évaluations* et/ou des contrôles collectifs. Cette approche pointe donc sur un deuxième angle de saisie de l'action, qui met l'accent sur ses *déterminations externes*: déterminations appréhendées chez Habermas en termes de *représentations collectives*, mais que d'autres auteurs appréhendent en tant que *cadres* (Goffman, 1974/1991) ou en tant

que *ressources typifiantes* (Filliettaz, 2002). S'agissant de la problématique des compétences, ce type d'approche ne conteste certes pas que l'actant dispose d'un ensemble de ressources, mais elle implique de fait que l'actualisation de ces dernières se réalise toujours par leur *mise en interface avec divers types de déterminations externes*: celles émanant du monde social, consistant notamment en *normes de l'activité et/ou du travail* à partir desquelles les actants se savent évalués; celles émanant du monde subjectif, constituées notamment de *représentations de ce que serait une personne idéale*, "sincère" et "juste", qui influent nécessairement sur la manière dont un actant se situe à l'égard des normes en usage; celles émanant enfin du monde objectif, constituées par les *différents types de problèmes ou d'obstacles* que peut rencontrer un actant dans le cours de son agir. Dans cette perspective, les compétences semblent pouvoir être saisies en termes de *mobilisation* des ressources propres; mobilisation qui serait orientée par la teneur des diverses déterminations externes d'une situation d'agir.

Une troisième approche, illustrée notamment par Bühler (1927), saisit prioritairement l'action sous l'angle de son *déroulement temporel*. Pour cet auteur, si l'actant se donne effectivement un but lorsqu'il agit, celui-ci ne peut cependant permettre de préjuger totalement de ce que sera le cours effectif, ou la *réalisation concrète*, de son action: dès lors en effet qu'il se trouve exposé aux diverses déterminations qui viennent d'être évoquées, l'actant est contraint de négocier son but initial, de l'adapter en fonction des "rencontres" successives avec les divers facteurs du contexte. L'actant se trouve en d'autres termes contraint de "piloter à vue", et de réorienter régulièrement son agir *on line*, dans des directions parfois imprévisibles. Dans cette conception, les compétences paraissent alors pouvoir être saisies sous l'angle des *régulations* qui s'opèrent, dans le cours temporalisé de l'agir, entre les ressources mobilisées par l'actant et les déterminations multiples, aléatoires et parfois contradictoires, qui se présentent à lui.

Dans le cadre de sa *théorie de la structuration*, Giddens (1987) a adopté un quatrième type d'approche, stipulant qu'une action ne peut en définitive se définir que par son *résultat*. Cet auteur ne conteste pas que les conduites humaine soient orientées par les trois registres de facteurs précédemment évoqués (les intentions et motifs initiaux de l'actant, les déterminismes externes des trois mondes et les conditions concrètes du déploiement de l'agir dans le temps), mais il considère que ces éléments sont externes à l'agir même, ou ne concernent pas son essence propre, qui tiendrait uniquement au type de modification que cet agir produit objectivement dans et sur le monde. Dans cette perspective, les compétences semblent ne pouvoir être saisies que *post hoc*, en ce qu'elles procéderaient, directement ou indirectement, de l'*évaluation* de l'efficacité globale d'une intervention humaine dans le monde.

Ce bref survol a mis en évidence la réelle difficulté rencontrée par les théoriciens pour identifier, dans le flux continu de l'agir humain, ce qui pourrait constituer une *action*, en tant d'unité praxéologique ascriptible à un actant singulier: comme le soulignait Schwartz (2001), si l'activité collective constitue un donné objectivable, circonscrire une action en son sein relève d'une démarche *interprétative* toujours aléatoire, parce que pré-déterminée par l'angle de saisie de l'interprète.

Cet examen a montré également qu'en fonction des centrations adoptées pour tenter de saisir l'action, les *compétences* pouvaient de fait se trouver situées, soit dans les *ressources* initiales de l'actant, soit dans la *mobilisation* de ces ressources en fonction de la configuration synchronique des déterminismes externes, soit dans la *régulation temporalisée* de cette mobilisation en fonction des rencontres s'opérant dans le cours de l'agir, soit enfin dans le processus final d'*évaluation* de l'efficacité de l'agir.

Pour les raisons analysées sous 2, nous avons adopté pour notre part une conception processuelle et dynamique du *compétentiel*; nous soutenons que celui-ci a trait essentiellement aux conditions de mobilisation des ressources (elles-mêmes traces d'actions antérieures) dans une situation donnée, et aux régulations de cette mobilisation en fonction des rencontres effectuées dans le cours de l'agir. Et dans cette perspective, deux questions théoriques majeures semblent se poser: – quelles sont les configurations des déterminismes externes qui sollicitent plus particulièrement la mise en route de la dynamique compétentielle? – Dans quelle mesure cette dernière se révèle-t-elle source d'apprentissage et de développement, c'est-à-dire engendre-t-elle un re-travail sur les ressources propres, conduisant à leur transformation et à leur réorganisation?

3.2 *L'interprétation de l'agir et l'identification des compétences chez les profanes*

Parallèlement à l'examen théorique qui vient d'être évoqué, nous avons mis sur pied un vaste programme de recherche³, articulé à deux⁴ questionnements principaux. Tout d'abord, nous avons tenté d'identifier les modalités sous lesquelles les profanes interprètent les activités auxquelles ils contribuent, en l'occurrence les tâches qu'ils réalisent dans le cadre de leur profession ou de leur travail: – sous quel angle ces tâches sont-elles saisies et

³ Conduit par le groupe Langage, Action, Formation (LAF), ce programme s'intitule L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation, et il a bénéficié des subsides N° 114-065376 et N° 101311-101609 du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

⁴ Au départ, notre programme était articulé au premier questionnement seulement; ce n'est qu'au vu de la teneur des données obtenues que nous avons décidé de réinterroger ces dernières sous l'angle de la question des compétences.

quels aspects en sont thématisés? – Comment l'agir propre est-il représenté et mis en forme langagière dans les discours tenus à propos du travail? – Dans quelle mesure et comment ces interprétations aboutissent-elles à la délimitation d'unités relevant de l'action? Ensuite, s'agissant de la problématique des compétences, nous avons tenté d'identifier les conditions de leur manifestation dans les discours interprétant les tâches: – dans quelles conditions, contextuelles et textuelles, sont-elles évoquées par les travailleurs? – Lorsqu'elles sont mentionnées, la centration porte-t-elle plutôt sur les ressources, sur les conditions de leur mobilisation ou sur les régulations en cours d'agir? – Et pour reprendre les deux questions théoriques générales évoquées plus haut, dans quel contexte se met en place une dynamique compétentielle et quels sont ses effets en termes d'apprentissage et de développement?

Le dispositif de l'ensemble de la recherche peut être résumé comme suit (pour plus de détails, cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004). Nous nous sommes adressés à trois sites de travail: une entreprise de fabrication de matériel pharmaceutique, un hôpital et un institut de formation. Dans chacun de ces sites, au terme d'une longue période de présence et d'observation, et en concertation avec les travailleurs, nous avons décidé de nous centrer sur trois types de tâches (soit neuf tâches au total). Les données construites à propos de ces tâches ont alors été de trois ordres: – nous avons procédé à l'enregistrement audio-vidéo de la réalisation de chaque tâche par trois travailleurs différents; – nous avons recueilli et organisé l'ensemble des documents relatifs à cette tâche produits par l'organisation concernée (procédures, cahiers des charges, fiches techniques, etc.); – nous avons réalisé deux entretiens avec chacun des travailleurs, l'un avant la réalisation filmée de leur tâche (entretien *ante*), l'autre après cette réalisation (entretien *post*).

Les analyses auxquelles nous procéderons dans ce qui suit ne portent que sur un sous-ensemble restreint des données ainsi obtenues: elles émanent du seul site de l'hôpital et plus particulièrement de son unité de chirurgie digestive; elles ne concernent qu'une seule tâche, l'administration, par trois infirmières différentes (Joëlle, Nathalie et Sylvie⁵), du soin qualifié de "pansement abdominal post-opératoire"; elles ne portent que sur les entretiens *ante* et *post* réalisés avec ces trois infirmières.

Au plan méthodologique, l'analyse de ces entretiens s'est effectuée en trois étapes principales (pour plus de détails, cf. Bulea & Fristalon, 2004; Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004; Bronckart & Bulea, 2006).

⁵ Prénoms fictifs, codifiés dans les segments d'entretiens reproduits par les initiales J, N et S. Dans ces mêmes entretiens, les initiales EB et IF désignent les deux chercheuses (Ecaterina Bulea et Isabelle Fristalon) ayant conduit la recherche sur ce site.

La première démarche a porté sur la *dynamique de l'entretien*, et a consisté à délimiter d'une part des *segments d'orientation thématique*, consistant en questions des intervieweuses ou en échanges entre ces dernières et l'interviewée, d'autre part des *segments de traitement thématique*, consistant en productions monologiques de l'interviewée, éventuellement entrecoupées d'interventions d'approbation ou de réitération des chercheuses (sans que celles-ci n'engendrent une réorientation thématique).

La deuxième démarche a porté sur les seuls segments de traitement thématique, et a visé à identifier les types de contenus plus spécifiques qui y étaient évoqués. Cette démarche a permis d'établir que les infirmières abordaient de fait trois grandes catégories de thèmes: – la tâche enregistrée, ou l'agir-référent; – les conditions de travail dans l'institution; – les effets de la recherche en cours. S'agissant de la tâche, trois sous-thèmes ont en outre pu être distingués: – soit les infirmières en proposent une *caractérisation générale*; – soit elles évoquent des aspects de son *déroulement*, en l'occurrence sa préparation, sa réalisation effective ou sa réalisation possible; – soit elles évoquent certaines des *déterminations*, externes (situation, matériel, etc.) ou internes (ressources propres), s'exerçant sur la tâche. Sur la base de cette catégorisation *post hoc*, nous avons pu alors établir les *scénarios* de chaque entretien, résumant l'enchaînement effectif des concentrations thématiques de l'infirmière; en voici un exemple:

Scénario de l'entretien *ante* avec J.

Thème 1: déroulement (préparation) / Thème 2: déroulement (réalisation effective) / Thème 3: déroulement (réalisation possible) / Thème 4: conditions de travail / Thème 5: déterminants (externes) / Thème 6: déterminants (externes) / Thème 7: déroulement (réalisation effective) / Thème 8: recherche / Thème 9: conditions de travail / Thème 10: conditions de travail.

La troisième démarche a consisté à analyser les propriétés linguistiques de l'ensemble des segments de traitement thématique. Nous avons notamment tenté d'identifier: – les *types de discours* apparaissant dans chacun d'eux, ainsi que les axes de référence temporelle qui les organisent (Bronckart, 1997) et les temps des verbes qui s'y distribuent; – les modalités d'expression de l'*agentivité* (identification du référent du sujet des verbes, qui peut être l'infirmière seule, un actant infirmier générique ou collectif, un autre soignant, un patient, etc.): – les types de *relation prédicative* (directe ou médiatisée par un auxiliaire) et les diverses formes de *modalisation* (épistémique, déontique, appréciative, etc.).

4. Les formes de représentation de l'agir chez les infirmières

S'agissant du premier ordre de questionnement, l'application des analyses linguistiques évoquées ci-dessus aux segments thématiques portant sur la caractérisation ou sur le déroulement de la tâche a permis de mettre en

évidence cinq types globaux de saisie langagière de l'agir, que nous avons qualifiés de *figures d'action*. Nous présenterons ci-dessous en détail les trois figures qui sont les plus fréquentes dans les entretiens sous analyse, puis nous évoquerons brièvement deux autres figures, l'une rare dans ces mêmes entretiens, l'autre n'étant attestée que dans d'autres entretiens réalisés sur le même site.

Les trois figures majeures ont été qualifiées de figures de l'*action occurrence*, de l'*action expérience* et de l'*action canonique*, et leurs caractéristiques sont les suivantes.

La figure de l'*action occurrence* est attestable dans des segments de *discours interactif*: le contenu thématique y est mis en rapport avec les paramètres de la situation d'interaction et l'axe temporel de référence est celui de cette même situation. Cette figure est fortement *contextualisée*, autour de l'agir-référent (ce soin-là qui va être administré ou vient de l'être), et des ingrédients de nature très différente (des événements, des résultats de gestes ou d'actes antérieurs, des règles ou obligations, des appréciations, des "objets") y sont présentés sans ordre de prééminence apparent et sans marquage chronologique par des organisateurs temporels. En voici deux exemples⁶:

1. Entretien *ante* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: alors je vais faire / donc elle a eu une cholécystectomie mais c'était une intervention délicate / donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op / elle a une transvers ouais une transverse sous costale / [EB: mum mum] faut que j'regarde c'est les premiers pans / premiers pansements post-op / à quarante huit heures donc / j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu / ça peut être des stéristrips des agrafes ou des fils / tu vois // normalement les fils sont accompagnés de stéristrips souvent pour les sous costales tu sais / [IF: mum mum] mais là heu / j'sais pas on va voir / sinon elle a une lame / ondulée sur poche [IF: mum mum] // il faut pas la mobiliser pour l'instant j'ai appelé le chef de clinique / [IF: d'accord xxx] // donc ce que j'fais j'désinfecte juste j'remets une poche propre / et puis heu / elle a un drain de Kehr / qui / qui est à garder en tous cas pendant dix douze jours / parce qu'après ils font leur le contrôle par le drain / au niveau des voies biliaires

2. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (préparation)

J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai j'ai re-visualisé / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que **moi** j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire / tout en me disant dans la chambre peut-être que j'y arriverais pas avec les pinces mais que c'était pas // pas grave // (sourires) puis que j'allais prendre mon temps

Dans cette figure, l'implication de l'infirmière est manifeste: celle-ci est posée comme *acteur*, et quasi exclusivement désignée par des *je*, et cette implication se marque en outre par de nombreux auxiliaires de modes à valeur

⁶ Conventions de transcription: / // ///: pauses de longueur variable; en gras: mot ou segment accentué; en souligné: chevauchements; xxx: segment inaudible; (entre parenthèses): commentaires du transcripateur; [entre crochets]: interventions brèves dans le tour de parole de l'autre. Dans les extraits d'entretiens, nos propres soulignements sont en italiques.

pragmatique ou déontique et par des verbes de pensée ("**faut que** je regarde" – "je **sais pas** ce qui y a dessous" – "j'ai **essayé de**" – "comment j'**allais pouvoir**" – "en me **disant** que j'arriverais pas"). Le soin, quant à lui, est saisi dans sa dimension *technique* ou *médicale*: faire ce qui est nécessaire pour une bonne évolution de la plaie et du pansement.

La figure de *l'action expérience* apparaît aussi quasi exclusivement dans le cadre de *discours interactifs*, mais avec un axe de référence temporel *non borné*, marqué notamment par des adverbes (*normalement, toujours*) et par des verbes au PRÉSENT à valeur générique. Cette figure est décontextualisée à l'égard de l'agir-référent spécifique, et se présente comme *l'action-type habituelle* construite par l'infirmière en mobilisant son expérience ou ses pratiques antérieures, ou se référant à l'expérience de ses collègues. Elle est organisée en phrases juxtaposées, dont l'ordre même établit la chronologie d'actes *neutralisés*. Elle évoque aussi fréquemment des éléments de variation s'insérant parmi les actes incontournables, traduits notamment par des modalisations ("des fois ça **peut** être dix minutes avant / des fois ça **peut** être une demie heure"), ou des constructions conditionnelles en *si* + PRÉSENT ("je vois **si** le patient est disponible dans la matinée" "je demande s'ils veulent voir"); ces constructions confèrent à cette figure une temporalité *élastique*, la différenciant de l'action canonique que nous décrivons ci-après. En voici deux exemples:

3. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisation effective)

S: *j'fonctionne toujours comme ça* / je vois si le patient est disponible dans la matinée s'y a pas d'examen s'y a pas de chose comme ça / j'préviens le patient qu'on va faire son pansement // des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demie heure un heure // si c'est quelqu'un très angoissé on évite de le prévenir trop avant parce que sinon (rires) / mais / je prévois toujours avant le soin / après j'arrive ben si il est s'il est assis au fauteuil ben je le recouche je l'installe // je préserve la / la pudeur / puis j'installe mon matériel puis je fais le pansement

4. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: *normalement* quand je fais les pansements j'explique ce que je fais / je leur demande si ils veulent voir la cicatrice souvent ils disent non [IF: hum] tu sais les premiers jours / surtout quand c'est des grosses interventions // et puis heu / souvent les patients ils sont inquiets à savoir si ça va bien si elle est jolie si elle est fine si heu si elle est infectée ou pas quoi / et puis tu leur donnes les informations / tu leur dis ce que tu fais que tu désinfectes machin / heu / puis après tu leur expliques pour la suite / parce que c'est des patients souvent qui rentrent à la maison [IF: hum hum] et tu leur donnes un rendez-vous pour heu / pour venir enlever les fils

Dans cette figure, l'implication de l'infirmière est moindre que dans la précédente; celle-ci est toujours posée en *acteur*, mais désignée alternativement pas des *je*, des *tu*, voire des *on*, et on n'observe pratiquement aucun auxiliaire à valeur pragmatique ou déontique, ni aucun verbe de pensée. Le soin construit par l'infirmière se présente ici comme une *routine partagée*; son administration technique n'implique de l'actant qu'une succession d'actes standards, avec néanmoins des *bifurcations possibles*

dépendant de l'état du patient, mais on observe un net accent sur une autre de ses dimensions, plus spécifiquement infirmière, ayant trait à la relation psychologique avec le patient (le prévenir, savoir s'il est angoissé, lui expliquer, etc.).

La figure de *l'action canonique* apparaît dans le cadre du *discours théorique*, avec un axe de référence temporel non borné, marqué par des PRÉSENTS à valeur générique. On y observe une organisation phrastique récurrente du type sujet – verbe – complément, ainsi qu'un enchaînement par juxtaposition de phrases simples. Cette figure renvoie à l'ordre de la procédure et est totalement *a-contextualisée*; ignorant les contingences et les particularités des pratiques des infirmières, elle se présente comme un *prototype de l'agir*, mentionnant les composantes et les conditions nécessaires et suffisantes de sa réalisation, et ne laisse place à aucun imprévu et donc à aucune bifurcation. En voici un exemple:

5. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisation effective)

S: l'installation heu on déballe la plaie on prépare le / le set [IF: hum hum] / après on fait le pansement on communique / on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabilite / on remet bien le lit en position on lui propose d'aller au fauteuil si il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça on lui remet tout son matériel à disposition / on tire le rideau et après / on on dit heu / voilà / au revoir au patient quoi

Dans cette figure, l'agentivité de l'infirmière est annulée (usage du *on*), de même que son expérience et celle de ses collègues. Le soin est saisi sous une forme strictement *procédurale*, le contexte de la salle, l'état du pansement et du patient, les capacités de l'infirmière étant indéfinies et indifférentes: l'action se déploie selon une logique incontournable qui est celle des *normes générales du travail* dans l'institution.

Les deux autres figures, moins fréquentes, ont été qualifiées de figures de *l'action événement passé* et de *l'action définition*.

La figure de *l'action événement passé* a une valeur d'illustration de l'agir au travers d'une histoire particulière, voire d'un incident. Elle apparaît dans des segments de *récit interactif*: l'événement raconté est mis à l'écart de la situation d'interaction par la création d'un axe de référence temporelle antérieur à cette situation, mais l'infirmière y demeure impliquée, ce rôle d'*acteur* étant marqué d'une part par la récurrence des *je*, d'autre part par des relations prédicatives indiquant la prise de responsabilité de la tâche et la réalisation d'actes constitutifs de celle-ci.

La figure de *l'action définition* propose une présentation générale de la nature et du statut du soin comme "phénomène dans le monde". Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, avec un axe de référence temporel non borné, les phrases y étant construites quasi exclusivement selon une seule structure: C'EST + SYNTAGME NOMINAL (+ éventuellement un autre syntagme), et ne comportant de ce fait ni pronoms, ni verbes dénotant des

procès. Il s'agit d'une saisie de l'agir qui est non seulement a-contextualisée, mais qui ne thématise en outre ni les actants, ni les actes ou gestes constitutifs du soin, ni leur chronologie.

Ces figures d'action procèdent donc de choix à la fois thématiques et discursifs dans la saisie de l'agir, leur distribution étant clairement dépendante des types de discours qui sont mobilisés et des axes temporels qui les organisent. Cela montre que si les actions ainsi construites constituent des figures interprétatives de l'agir (en l'occurrence du soin), elles constituent en même temps des *figures discursives* particulières, en ce que les types de dimensions saisies et leurs modalités d'agencement sont consubstantielles aux prises de positions énonciatives; autrement dit, telle figure d'action requiert un certain type de discours comme cadre et moyen de son élaboration.

5. Les modalités de saisie des compétences par les infirmières

S'agissant de la problématique des compétences, nous avons réexaminé les entretiens sous trois angles. En comparant les segments relevant des trois figures d'action majeures, nous avons d'abord analysé les modalités sous lesquelles des dimensions du compétentiel s'y trouvaient de fait –ou implicitement– évoquées. Nous avons ensuite analysé la teneur des réponses fournies par les infirmières aux questions portant explicitement sur leurs ressources et/ou sur les conditions de leur mobilisation. En comparant enfin la progression thématique à l'œuvre dans l'intégralité des entretiens *ante* et *post* des trois infirmières, nous avons relevé les indications que celles-ci fournissaient quant aux conditions de mobilisation et/ou d'acquisition de compétences, et quant à leurs effets développementaux éventuels.

5.1 L'évocation de dimensions compétentielles dans les figures d'action

Dans les segments relevant de la figure de *l'action occurrence*, les infirmières thématisent régulièrement les *processus psychiques et praxéologiques* qui les érigent en *actrices responsables* de leur faire (cf. les exemples 1 et 2 *supra*). Et la mise en œuvre de ces processus s'intègre à une démarche plus générale d'*analyse de la situation du soin* qui peut porter sur trois ordres de facteurs:

- l'état du patient, et plus précisément les caractéristiques de sa plaie ou de son pansement:

6. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: parce que lui c'était une / une appendicite perforée // [EB: mum mum] donc pour drainer tout ça il a cette espèce de drain qui justement lui a peut-être causé une infection / puisque hier il avait tout le flanc droit heu / inflammatoire mais là la CRP j'ai regardé est

redescendue / le placard / est moins inflammatoire et puis ben voilà en ouvrant / en enlevant la poche on va regarder un petit peu autour ce que ça / ce que ça peut donner

- les interactions possibles avec des collègues et les aides que ceux-ci peuvent fournir:

7. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

S: si la si la plaie est modifiée / si les berges sont un peu écartées heu / si y a des choses comme ça il faut soit que j'essaie de voir avec le chirurgien qui l'a opéré // ou / je referme le pansement / et j'transmets au chirurgien à la collègue ou au chirurgien / à la collègue si j'arrive pas à joindre le chirurgien quoi

- les normes du travail émanant de l'institution:

8. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (préparation)

J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai j'ai re-visualisé / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que **moi** j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire

Dans les segments relevant de la figure de *l'action expérience*, les infirmières se décrivent certes comme agissantes, mais *sans expliciter les processus psychiques* qu'elles mobilisent dans cet agir. Elles se bornent à exposer le *schéma habituel* d'administration de leur soin, mais dans cet exposé, elles mentionnent toutefois régulièrement des *bifurcations* possibles, suscitées par la prise en compte,

- soit de l'état de la plaie ou des réactions du patient à l'intervention:

9. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: quand tu ouvres ton pansement tu regardes la plaie / pour bien voir heu effectivement comment elle est heu // oui pour voir comment elle est c'que tu vas faire avec / mais après heu / quand tu te mets à la nettoyer à / t'essaies de voir ton / t'essaies d'avoir un **œil** // un petit peu sur le patient pour voir si tu lui fais mal pour voir un petit peu les réactions qu'il / qu'il peut avoir

- soit des dimensions relationnelles plus générales de leur travail:

10. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: ben oui parce que t'as la barrière de la langue déjà // la barrière de la langue et en plus l'âge / parce que déjà les mamies tu sais souvent tu leur expliques mais tu sais / elles s'en foutent un petit peu elles comprennent pas tout par rapport au pansement tout ça / alors elle elle a l'âge et la langue alors tu vois c'est // c'est plus part / quoi c'est plus difficile quoi de lui dire heu / heu de lui dire // de regarder heu / de lui dire ce qu'ils ont fait

Dans les segments relevant de la figure de *l'action canonique* enfin, comme on l'a vu, l'agir est saisi d'une manière totalement abstraite, ne laissant de place ni à l'agentivité de l'infirmière, ni aux contraintes de la situation, ni à la prise en compte de l'état du patient.

Cette analyse montre que les figures d'actions construites par les infirmières exercent une réelle contrainte sur la possibilité d'y évoquer des dimensions compétentielles: celles-ci sont complètement éludées dans l'action

canonique, et elles sont évoquées sous deux angles différents dans les deux autres figures d'action.

Dans la figure de l'*action occurrence*, les infirmières évoquent de fait une *mobilisation* de leurs ressources, en termes de processus psychiques (*savoir, penser, regarder*, etc.) ou de processus praxéologiques (*essayer, arriver à, pouvoir faire*). Cette évocation n'est cependant pas articulée à (ou consécutive à) un examen de leurs capacités propres et déjà là (celles-ci ne sont en réalité jamais spontanément mentionnées par les infirmières). Elle s'inscrit par contre toujours dans une analyse globale de la situation de soin, et c'est exclusivement lorsque sont introduits les facteurs constitutifs de cette situation que la mobilisation des ressources est explicitée: dans l'exemple 6, en regard de l'état de la plaie, "*j'ai regardé / on va regarder ce que ça peut donner*"; dans l'exemple 7, en regard des collaborations possibles, "*j'essaye de voir*"; dans l'exemple 8, en regard des normes, "*j'ai essayé / comment j'allais pouvoir faire*". Dans cette modalité d'interprétation de la tâche, les infirmières indiquent donc clairement que la mobilisation des ressources est sollicitée par l'examen *externe* des paramètres de l'activité située (de l'administration de ce soin-là), et non par l'examen *interne* de la teneur de leurs ressources propres et transversales (transcendant les conditions de réalisation de ce soin-là).

Dans la figure de l'*action expérience*, les infirmières évoquent de fait les *régulations* qui s'opèrent au cours de leur agir, en l'occurrence les réorientations ou les bifurcations qu'elles peuvent lui imprimer en fonction de la situation spécifique des patients. Situation saisie sous les deux angles contribuant (souvent conflictuellement) à la définition de leur profession: l'angle technique ou médical de l'état de la plaie et des réactions du malade à la douleur (exemple 9: "*quand tu ouvres [...] t'essayes d'avoir un œil*"); l'angle relationnel de l'état psychologique général du patient (exemple 10: "*elle a l'âge et la langue [...] c'est plus difficile de lui dire*"). Dans cette modalité d'interprétation de la tâche, les infirmières ne thématisent donc plus leurs processus de mobilisation de ressources, mais saisissent le compétentiel sous l'angle plus général et impersonnel de la nécessité d'*adaptation* de leur actes aux caractéristiques concrètes de l'état des divers patients.

5.2 Les réponses aux questions portant sur les ressources propres

Au cours des entretiens, les intervieweuses ont régulièrement posé deux types de questions susceptibles de susciter une évocation des compétences. Un premier ensemble portait sur les capacités techniques et/ou adaptatives que pouvaient s'attribuer les infirmières (*Est-ce que tu as un geste, un truc à toi? – Comment tu t'adaptes? – Qu'est-ce qui pourrait te perturber?*). Un second ensemble portait sur leurs apprentissages potentiels réalisés (*Comment tu apprends?*) ou sur les dimensions de leur agir dont les

infirmières auraient pris conscience dans la situation de recherche (*De quoi as-tu pris conscience là, en parlant avec nous?*).

Le premier type de questions, portant directement sur les ressources propres, a quasi toujours suscité d'abord une *négation* explicite, suivie d'un commentaire déplaçant la focale sur un aspect de la *situation de soin*; une dizaine d'occurrences d'interactions de ce type sont observables, dont voici trois exemples:

11. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: y a des trucs xxx [J: alors là] à toi pour les pansements de ce type

J: ben là en fait

EB: un geste auquel tu tiens particulièrement

J: *non j'ai pas de geste* / [EB: propre à toi ou autre chose] / *en fait pour tout vous dire la mobilisation de lame / moi j'la fais avec des gants* / [EB+IF: ah] *normalement des gants stériles / comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans / sans galérer*

12. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: est-ce que / hum // il y a eu des / des péripéties heu / y a pu avoir tu disais au début du soin / des aléas [J: ouais hum] *c'est ça t'as perturbée ou ça te*

J: *non / ça perturbe pas / peut-être qu'au début ça doit perturber puis après c'est vrai que ça fait partie comme on disait du soin*

13. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: des trucs qui sont plutôt protocolés ou t'adaptes / comment tu

N: *non t'adaptes suivant les fils* / par exemple t'as les app / les appendicites tu / souvent / souvent c'est des fils / *nous on les laisse à l'air ils prennent leur douche / on leur dit de bien se sécher après la douche c'est bon*

Dans ces interactions, les infirmières refusent donc de s'attribuer directement des ressources personnelles, mais fournissent néanmoins ensuite des exemples témoignant de fait de leur capacité de *mobiliser des ressources dans l'agir*: exemple 11 – "*j'la fais avec des gants [...] comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans galérer*"; exemple 12 – "*ça fait partie du soin*"; exemple 13 – "*t'adaptes suivant les fils*". Ce type de réponse confirme ainsi une des conclusions de l'examen des figures de l'action occurrence (cf. 5.1. *supra*): lorsqu'elles évoquent une mobilisation de ressources, les infirmières ne mentionnent pas d'abord des capacités disponibles dans leur répertoire personnel, pour décrire ensuite la manière dont celles-ci sont mises en œuvre dans la situation de soin; le mouvement qu'elles décrivent est toujours inverse: d'abord mention de certains aspects de cette situation, puis évocation des décisions ou actes requis par ceux-ci, actes ou décisions équivalant de fait à un processus de mobilisation des ressources.

Le second type de questions a par contre suscité, chez deux des infirmières, un *examen explicite* des ressources internes, qui met l'accent sur une *dynamique d'apprentissage expérientiel* conduisant au développement d'une certaine *aisance* dans l'action.

A la question de la prise de conscience, J. répond par un long développement sur le fait que la situation de recherche lui a permis de se rendre compte qu'elle avait récemment acquis des *automatismes*, qui lui donnaient de *l'assurance*:

14. Entretien post avec J. – Thème: déterminants (internes)

EB: [...] y a quelque chose qui te sont / que *t'as pris conscience* là maintenant [J: oui] en parlant avec nous

J: *des automatismes qu'on pouvait avoir*

IF: des automatismes

J: ouais / le fait de rentrer dans la chambre je regarde tous les patients / je jette un œil / rien que ça / je regarde la perfusion je regarde la tête / rien que ça je me suis rendue compte là / *l'automatisme je rentre je regarde tout le monde / j'arrive près de mon patient pareil je regarde sa perfusion je regarde son bras sa tête / tous ces petits automatismes* [...] en fait je je / je crois que depuis quelque temps *j'ai pris de l'assurance* [EB: mum mum] ce que je croyais pas avoir / aussi vite [IF: mum d'accord] mais dans certaines choses j'ai pris de l'assurance / je me sens heu posée // sûre

Et plus loin dans l'entretien, suite à une tentative de clôture des intervieweuses, elle revient sur ce thème, mentionnant la fin de sa *peur d'être (mal) jugée*, son *désir d'apprendre* et le début de sa *maturité professionnelle*:

15. Entretien post avec J. – Thème: déterminants (internes)

EB: merci Joëlle

J: bonne expérience en tout cas / maintenant je saurai pour la suite que si je dois refaire quelque chose comme ça / je referai / sans avoir la trouille d'être / jugée et compagnie / je crois que c'est la *confiance en soi* qui / commence à y faire // hein c'est peut-être un petit peu la *maturité professionnelle* qui commence un petit peu à pointer son nez / enfin

A la question des apprentissages, S. évoque d'abord la connaissance qu'elle a acquise de ce type de pansement, au cours de son expérience, ou de son *vécu du soin même*:

16. Entretien post avec S. – Thème: déterminants (internes)

IF: et comment t'apprends cette nuance

S: mais *c'est à force de voir* / en fait /// *à force d'observer* / euh /// y a encore des nuances qu'on perçoit pas complètement / hein / j'ai cru que (rires) /// des choses /// oui c'est / tout un ensemble de choses / hein /// *un ensemble de vécus*

Et plus loin dans l'entretien, elle évoque spontanément les capacités qu'elle a acquises dans la gestion des relations, en l'occurrence une *stabilité personnelle* permettant d'y faire face en toutes circonstances:

17. Entretien post avec S. – Thème: caractérisation

S: on peut être / très bien /// euh / on peut être / avoir une communication adaptée / un relationnel qui passe bien avec un patient / tout comme on peut basculer complètement dans l'autre sens / alors qu'on peut-être avoir des infirmières qui sont // euh // j'sais pas comment expliquer /// qui ont peut-être un peu moins de communication / un peu moins de / mais qui ont / toujours / *une stabilité* / *une défensive* / c'est important ça [IF: mum mum] / par rapport à certaines situations

Ces deux infirmières explicitent donc des dimensions de leurs compétences sous l'angle des *ressources acquises dans l'action*: pour J., cet acquis est récent, et explicitement lié à la situation de la recherche (administration du

soin sous observation et entretiens); pour S., cet acquis est le fruit d'une longue expérience passée.

5.3 *L'évocation des conditions de construction des compétences*

Dans ce dernier type d'analyse, nous avons réexaminé l'intégralité des entretiens, en tentant d'y identifier des segments évoquant les conditions dans lesquelles des éléments de compétence se sont construits.

Une seule infirmière (J.) relate véritablement un processus d'apprentissage. Dans l'entretien *ante*, elle indique qu'elle a en quelque sorte profité de la situation de recherche pour s'essayer à une nouvelle technique, requise par les *normes* de l'institution; technique qui lui a été *montrée* par un médecin et qu'elle se proposait de tenter depuis quelque temps:

18. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: en fait pour tout vous dire la mobilisation de lame / moi j'la fais avec des gants / [EB+IF: ah] normalement des gants stériles / comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans / sans galérer / [IF: mum mum] bon là j'ai pas pris les gants stériles parce que j'voulais essayer de le faire à la pince [...] donc heu oui là aujourd'hui c'est [IF: t'as envie de] / c'est nouveau / oui oui j'ai envie d'essayer pour savoir aussi le faire quoi / parce que jusqu'à présent je faisais avec des pinces / avec des gants et là le médecin l'autre jour m'a montré / j'ai demandé qu'il me montre / ça a pas l'air super évident / mais bon // ben oui faut bien s'essayer / un jour ou l'autre hein / pis vu qu'y a pas trop trop de travail ça va c'est bien étalé ce matin / je pense avoir le temps de / de pouvoir essayer heu / comme ça

Dans l'entretien *post*, elle développe trois éléments relatifs aux conditions de construction de cette capacité d'action. Tout d'abord le rapport aux *normes de travail*, qui montre que l'adoption de ces dernières présuppose que celles-ci soient *avalisées par le collectif de travail*, ou encore que leur apprentissage transite par ce collectif:

19. Entretien *post* avec J. – Thème: déterminants externes

J: oui y a un classeur de protocoles / oui tout à fait / où il est marqué comment poser un venflon / comment mobiliser une lame / alors c'est vrai que moi le classeur je l'ai parcouru vite fait / heu / pour tout ce qui est protocole / de ce genre là / *je me réfère aux autres infirmières*

20. Entretien *post* avec J. – Thème: conditions de travail

J: oui on se donne / on se donne [EB: des tuyaux / entre vous] xxx / plein de tuyaux / et plus on rencontre de monde / en plus chacune a sa technique aussi et c'est une sorte de *transmission* moi je le vois comme ça et // je dirais pas ancestrale parce que ça fait trop loin / mais y a une sorte de *transmission là qui dure* depuis quelque temps

Ensuite la *préparation mentale* à cette nouvelle technique, de l'ordre de la *visualisation*:

21. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (préparation)

EB: lorsque tu as pris la décision de faire avec les pinces / est-ce que tu es / est-ce que tu as **re-**consulté ces documents écrits cees protocoles [J: du tout] dont tu parles

J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai **j'ai re-visualisé** / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que **moi** j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire

Enfin la nécessité de tenir compte *simultanément*, pendant cette exécution technique, des *autres aspects de la relation de soin*; l'état du malade d'une part (cf. l'exemple 9, *supra*), le contexte de la chambre et la gestion des autres malades qui s'y trouvent d'autre part:

22. Entretien post avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: tu t'adaptes vraiment j'allais dire à l'environnement que t'as autour de toi / dans une petite chambre s'il avait été seul / par exemple / non je me serais adressée uniquement / à lui [...] heu *dans une chambre à deux si le patient à côté a envie de discuter ben pourquoi pas à la limite même s'y a le rideau* heu pourquoi ne pas parler des fois ça se passe [...] / puis c'est une chambre où y a une dynamique heu // y a une bonne dynamique / c'est vrai que *je peux me permettre / tout en me préparant / heu / mon soin / je peux me permettre de discuter avec le patient qui est à l'autre bout de la chambre*

Chez cette infirmière, ces *processus d'acquisition demeurent vivaces*, ce dont atteste le fait qu'elle se propose de tester d'autres astuces techniques ayant trait au même soin (en l'occurrence une autre façon de découper la poche de rechange), lors de la prochaine administration de celui-ci:

23. Entretien post avec J. – Thème: déterminants internes

J: oui je suis contente mais après S. m'a donné l'idée de faire / elle m'a dit [IF: la poche en // fente] *hum oui / alors là demain j'essaierais en fente* / [IF: ah oui] ah c'est sûr j'vais essayer en fente [IF: pourquoi xxx] elle m'a dit parce qu'elle avait peur que le liquide abîme la peau [IF: mum] / enflamme un petit peu la peau comme pour les stomies tout ça / mais heu / bon là c'est pas inflammatoire donc c'est bon / *mais demain j'essaierais la fente*

Et il est intéressant de noter que ses commentaires ultimes (cf. l'exemple 15, *supra*) portent sur la *professionnalité* qu'elle est en train d'acquérir, qui se concrétise par le *développement d'automatismes* techniques et relationnels, conjoints à des *sentiments d'assurance et de reconnaissance*.

Les deux autres infirmières (N. et S.) n'évoquent par contre aucun processus d'apprentissage. Dans les deux types d'entretiens, elles *banalisent les aspects techniques* de l'administration du soin, elles explicitent les *normes du travail*, et signalent qu'en cas de problèmes on peut faire recours aux collègues ou aux médecins:

24. Entretien ante avec S. – Thème: caractérisation

S: le pansement est resté propre pendant deux jours donc heu [IF: hum hum] / on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours / c'est un xxx en chirurgie [...] voilà quoi jusqu'au dixième jour on couvre les plaies // et après on enlève les fils on laisse à l'air

25. Entretien ante avec S. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

S: si y a // oui / si la si la plaie est modifiée / si les berges sont un peu écartées heu / si y a des choses comme ça il faut soit que j'essaie de voir avec le chirurgien qui l'a opéré // ou / je referme le pansement / et j'transmets au chirurgien à la collègue ou au chirurgien / à la collègue si j'arrive pas à joindre le chirurgien quoi

26. Entretien ante avec N. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

N: normalement pas il peut toujours avoir des trucs mais // dans / dans le cas où y a des des trucs qui se passent t'appelles le chirurgien / pis il vient voir la cicatrice

S'agissant de leurs capacités techniques, elles indiquent que celles-ci relèvent d'une *expérience acquise* dans les soins antérieurs et qu'elles sont complètement *intériorisées* (cf. l'exemple 16, *supra*, où S. mentionne qu'à force de *voir*, ces capacités s'intègrent au *vécu*). Mais elles indiquent aussi que cette maîtrise leur permet alors de se centrer sur la dimension proprement *infirmière* du soin, qui a trait à la *relation aux patients*, à leur situation de malade dans le cadre de l'hôpital, voire de la société:

27. Entretien *ante* avec S. – Thème: caractérisation

S: dans ce contexte-là j'dirais que dans n'importe quel soin *on peut rentrer en contact* [IF: hum] / dans d'autres contextes [IF: tu veux dire chez lui chez le monsieur] *oui* / dans d'autres contextes heu quelqu'un qui vit mal son intervention quelqu'un qui a eu / un cancer qui a été enlevé tout ça une tumeur // heu voir la mutilation quelque fois ça peut / embrayer sur des / des *discussions par rapport aux inquiétudes* [IF: hum hum] par rapport à // c'est mais pour lui j'pense que tout soin on peut / *on peut discuter*

Les différences qui viennent d'être relevées tiennent sans doute à la situation des trois infirmières dans l'institution: J. a intégré l'hôpital il y a trois mois; N. y exerce depuis 3 ans et S. depuis 11 ans. Se considérant comme débutante, J. se préoccupe essentiellement de ce soin-là, dans ses dimensions techniques qu'elle tente encore de maîtriser, alors que pour N. et S., cette maîtrise paraissant acquise, le soin technique est banalisé et intégré au cadre général de l'activité infirmière, dans ses aspects organisationnels et surtout relationnels. Ces deux types de position institutionnelle suscitent alors deux modes d'évocation des compétences et de leur construction.

J. évoque un *processus dynamique* et le *produit* auquel il est en train d'aboutir. Le processus implique d'abord un *apprentissage situé*, qui sollicite les *normes de l'institution*, mais à la condition que celles-ci aient été *avalisées* par le *collectif* de travail. Il se poursuit en une *intériorisation* des aspects techniques impliqués par ces normes, ayant la forme d'une *visualisation* de leur organisation séquentielle. Ce schéma mental est alors *confronté* à l'ensemble des facteurs de la situation de soin; situation qui fait l'objet d'une *analyse*, portant sur l'état médical du patient ainsi que sur le contexte de la vie des malades. Ce processus consiste donc, non en l'exploitation de ressources déjà là, mais en une *construction de ressources*, se déployant en boucle: – d'abord un emprunt à des normes sociales; – ensuite leur intériorisation en schémas personnels; – enfin l'articulation de ce schéma aux autres exigences de la situation de travail. Le produit de cet apprentissage est alors une *cohérence* de l'action, exprimée en termes d'*automatismes*, mais cette expression de J. ne désigne pas une sorte de mécanisation du soin; d'une part elle signifie que l'intériorisation technique est suffisante pour que l'agir de l'infirmière puisse être centré sur *la seule analyse* de la situation; d'autre part elle est associée à une volonté déclarée, un désir, de continuer à apprendre de nouveaux gestes, et de les intégrer à ses routines.

Chez N. et S., la construction des ressources techniques est considérée comme achevée, et les dimensions d'apprentissage ne sont donc pas évoquées; la centration porte alors sur la *complexité* des situations organisationnelles et relationnelles, sur un *réexamen de la cohérence de l'action* sous l'angle de sa *signification infirmière* plus générale: être apte, au-delà du soin technique, à faire face à la situation de vie des patients, tout en préservant son *autonomie* personnelle (cf. la nécessité de "stabilité défensive" évoquée par S. dans l'exemple 17, *supra*).

6. Conclusions

Les données ici analysées ne concernent qu'une situation de travail particulière, et n'ont trait qu'aux modalités de saisie des compétences dans le cadre d'entretiens centrés sur l'*interprétation* de tâches réalisées dans ce contexte. Si leur portée est donc nécessairement limitée, elles fournissent néanmoins quatre orientations de réponses aux questions que nous nous posons, orientations qui devront bien sûr être confirmées par des analyses ultérieures sur l'ensemble du corpus recueilli, ainsi que par d'autres recherches.

S'agissant des deux types de conception/définition des compétences (cf. § 2, *supra*), nos résultats montrent clairement que les infirmières saisissent le *compétentiel* comme *processus dynamique intimement lié à l'agir*, et non comme constitué de ressources personnelles stables qui préexisteraient à cet agir. L'évocation de dimensions compétentielles émerge toujours en tant que *composante de l'analyse d'une situation d'agir*, thématissant la mobilisation et/ou la régulation de ressources requises par les exigences propres à cet agir: dans le corpus analysé, on n'observe aucune évocation des ressources hors cette analyse, c'est-à-dire comme propriétés ascriptibles à une personne singulière en tant que telle; et lorsque des questions portent directement sur ces propriétés personnelles, les infirmières les éludent systématiquement.

Si l'analyse de l'agir constitue ainsi le contexte global suscitant l'évocation du compétentiel, cette analyse même relève de l'*interprétation*, et se manifeste en segments de textes nécessairement caractérisés par des décisions d'ordre énonciatif. Sous cet angle, nos résultats montrent que les *figures discursives* adoptées pour saisir l'action exercent une nette détermination sur les dimensions compétentielles susceptibles d'être explicitées: dans la figure de l'*action occurrence*, les compétences sont fortement thématissées, mais exclusivement dans leur dimension de *mobilisation des ressources* requises pour la réalisation de cet agir-là; dans la figure de l'*action expérience*, les compétences sont encore thématissées, mais essentiellement sous l'angle plus général des *régulations* qui doivent s'opérer en fonction des variations possibles des conditions de réalisation de la tâche de soin concernée; dans la

figure de l'*action canonique* enfin, aucune évocation des dimensions compétentielles ne paraît possible.

S'agissant des conditions de mise en œuvre de la *dynamique compétentielle*, deux configurations apparaissent. Dans le cas de l'infirmière débutante, le processus est lié à la présence des chercheuses, qui constitue de fait un cadre d'*évaluation sociale* l'engageant à construire de nouvelles capacités, en l'occurrence à appliquer une autre technique de soin: celle-ci avait déjà antérieurement fait l'objet d'une validation par le collectif de travail; dans le cours de la recherche, elle a fait l'objet d'une intériorisation personnelle (d'un schéma d'action) et a ensuite été effectivement réalisée avec succès en situation. Dans le cas des deux autres infirmières, l'expérience des diverses techniques étant acquise, chaque situation de soin est de fait considérée comme une occasion de dépasser et de banaliser les aspects médicaux du soin, pour se centrer sur les dimensions relationnelles qui leur paraissent constitutives de leur métier. La construction des compétences se présente ainsi comme un processus d'*emboîtement de capacités* ou comme relevant d'*équilibres successives*: la construction d'une ressource *n* se traduit par l'émergence de capacités qui ne sont des compétences que dans la mesure où elles peuvent être *ré-interrogées et réinsérées* dans une *recherche de cohérence* plus large. Recherche de cohérence dans l'action qui se présente en définitive comme une *phase de la recherche permanente de la signification attribuée au métier*.

Enfin et de manière plus générale, si les compétences sont intimement liées à l'agir, ce dernier est lui-même inséré dans un cadre professionnel déterminé, avec ses objectifs, ses normes techniques et l'histoire de son collectif de travail. Les compétences ne sont donc pas liées à un agir abstrait, mais sont toujours situées, au sens où elles sont articulées aux propriétés spécifiques d'une *technè historico-sociale particulière*, et dès lors la question de la *généralisabilité* des compétences, ou de leur caractère *potentiellement transversal*, demeure largement ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombe, G.E. (2001): L'intention. Paris (Gallimard) [Edition originale: 1957].
- Bronckart, J.-P. (1977): Théories du langage. Une introduction critique. Bruxelles (Mardaga).
- Bronckart, J.-P. (1997): Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (éds.): Agir et discours en situation de travail. Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education), 103, 11-144.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2006): La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In: Barbier, J.-M. & Durand, M. (éds.): Sujet, activité, environnement: approches transverses. Paris (PUF), 105-134.

- Bronckart J.-P., Bulea, E. & Frislalon, I. (2004): Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. In: Cahiers de linguistique française, 26, 345-369.
- Bühler, K. (1927): Die Krise der Psychologie. Jena (Fischer).
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005): Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.): Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences. Lille (Presses du Septentrion), 193-227.
- Bulea, E. & Frislalon, I. (2004): Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (éds.): Agir et discours en situation de travail. Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education), 103, 11-144.
- Cannac, Y. & CEGOS (1985): La bataille de la compétence. Paris (Editions Hommes et Techniques).
- Chomsky, N. (1969): Structures syntaxiques. Paris (Seuil) [Edition originale: 1957].
- Chomsky, N. (1971): Aspects de la théorie de la syntaxe. Paris (Seuil) [Edition originale: 1965].
- Debré, M. (1960): La promotion supérieure du travail. Discours à la Journée de la promotion supérieur du travail. In: Cachan, 10 octobre 1960.
- De Montmollin, M. (1986): L'intelligence de la tâche. Berne (Peter Lang).
- Education Permanente (1995): Le développement de compétences. In: Analyse du travail et didactique professionnelle, 123.
- Education Permanente (1997): Reconnaître les acquis et valider les compétences, 133.
- Education Permanente (1998): La compétence au travail, 135.
- Filliettaz, L. (2002): La parole en action. Québec (Nota Bene).
- Fodor, J. (1986): La modularité de l'esprit. Paris (Minuit) [Edition originale: 1983].
- Giddens, A. (1987): La constitution de la société. Paris (PUF) [Edition originale: 1984].
- Goffman, E. (1991): Les cadres de l'expérience. Paris (Minuit) [Edition originale: 1974].
- Habermas, J. (1987): Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris (Fayard).
- Hymes, D. H. (1991): Vers la compétence de communication. Paris (Crédif-Hatier) [Edition originale: 1973].
- Jobert, G. (1989): La professionnalisation des formateurs. Approche sociologique. In: Actualité de la formation permanente, 103, 25-28.
- Jobert, G. (2002): La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (éds.): Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation? Bruxelles (De Boeck), 248-260.
- Lebescond, R. (1960): La C.F.T.C. et la promotion sociale. In: Liaisons sociales, 55/60.
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris (Editions d'organisation).
- Lévy-Leboyer, C. (1996): La gestion des compétences. Paris (Editions d'organisation).
- Palazzeschi, Y. (1998): Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994. Volume 2: Les évolutions contemporaines. Paris (L'Harmattan).
- Perrenoud, Ph. (1999): Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris (ESF).
- Perrenoud, Ph. (2000): D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In: Dolz J., & Ollagnier, E. (éds.): L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles (De Boeck), 45-60.
- Ricœur, P. (1977): Le discours de l'action. In: La sémantique de l'action. Paris (CNRS).
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995): La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In: Education permanente, 123, 13-31.
- Schön, D. A. (1983): Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec (Editions Logiques).

- Schwartz, Y. (2000): De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. In: Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe. Toulouse (Octarès), 467-477.
- Schwartz, Y. (2001): Théories de l'action ou Rencontres de l'activité. In: Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (éds.): Théories de l'action et éducation. Bruxelles (De Boeck), 67-91.
- Teiger, C. (1993): L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. In: Education permanente, 116, 71-96.
- Toupin, L. (1995): De la formation au métier. Paris (ESF).
- Vatier, R. (1960): Réflexions pour une définition. In: Liaisons sociales, 55/60.

