



**HAL**  
open science

# Vers la qualité et l'employabilité par un marketing de veille pédagogique et stratégique universitaire

Mohamed Ghazi Khenissi

► **To cite this version:**

Mohamed Ghazi Khenissi. Vers la qualité et l'employabilité par un marketing de veille pédagogique et stratégique universitaire. Gestion et management. Université de Toulon; Université de Tunis El Manar, 2014. Français. NNT: 2014TOUL2003 . tel-01193021

**HAL Id: tel-01193021**

**<https://theses.hal.science/tel-01193021>**

Submitted on 4 Sep 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE DOCTORALE N°509**

**Laboratoire I3M**

**THÈSE en COTUTELLE présentée par**

**Mohamed Ghazi KHENISSI**

**Soutenue le : 19 Décembre 2014**

**pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de Gestion**

**Titre de la thèse**

**Vers la qualité et l'employabilité par un marketing  
de veille pédagogique et stratégique universitaire**

**Thèse dirigée par :**

**Pr. Luc Quoniam** (Directeur de thèse – Université de Toulon – France)

**Pr. Jamel-Eddine Gharbi** (Co-directeur de thèse - Université de Jendouba - Tunisie)

**JURY:**

**Pr. Salah BOUMAIZA** (Université de Carthage - Tunisie)

**Pr. Michel DURAMPART** (Université de Toulon - France)

**Pr. Jaleleddine BEN REJEB** (Université de Sousse - Tunisie)

**Pr. Luc QUONIAM** (Université de Toulon - France)

**Pr. Jamel-Eddine GHARBI** (Université de Jendouba-Tunisie)

**Dr. Denis PEGUIN** (Université d'Aix-Marseille - France)

**- Président et Rapporteur**

**- Examineur**

**- Examineur**

**- Directeur de Thèse**

**- Co-directeur de Thèse**

**- Rapporteur**

## RESUME

La culture informationnelle constitue une des compétences attribuées à l'employabilité des individus dans l'actuelle société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). En exigeant des compétences employables (CE), celle-ci prend à notre sens une nouvelle dimension (SICS&CE) faisant ainsi transiter le marché du travail du concept du « marché d'emploi » d'attributions fixes et de routines classiques à celui du « marché d'employabilité (MEMP) » sollicitant la flexibilité et les compétences adoptives et adaptatives aux changements socio-économiques. Désormais, la veille stratégique en général et précisément numérique, œuvre par son « Processus de production d'information et des connaissances » à développer la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) pour améliorer les diverses compétences individuelles. Dans ce sens, cette thèse vient dans le cadre d'une analyse qualitative et une approche exploratoire interprétative, traiter la problématique du développement de la qualité des compétences définissant l'employabilité des apprenants, futurs diplômés universitaires. Elle cherche à savoir dans quelle mesure une veille pédagogique et stratégique universitaire peut-elle améliorer la qualité de leurs compétences employables en culture CIVI, en adoptant dans son processus de production informationnelle, un marketing relationnel orienté-marché impliquant les apprenants universitaires en tant que « clients internes », aussi bien que les acteurs du marché d'employabilité en tant que « clients externes »?

En évoluant dans une perspective socio-constructiviste, des séries d'évaluations sur les compétences et les satisfactions des apprenants aussi bien que des modèles d'évaluation de leurs compétences en CIVI ont été élaborés dans le cadre d'une approche par compétence (APC) adoptant un marketing relationnel interne et externe. Cette approche se caractérise en premier lieu par une : « Orientation-Implication des Apprenants-Clients : OI-APCL » et en second lieu par une « Orientation-Implication du Marché d'employabilité : OI-MEMP », se basant sur un blog pédagogique en tant que Système informationnel et outil de veille Web.2.0, destiné à développer la compétence en culture informationnelle des apprenants. Ceci nous a conduit à constater dans le cadre de l'orientation vers une « Université d'employabilité », l'amélioration des taux des compétences par la baisse des groupes profanes en culture CIVI, passant de 88,74% à 41,94% et un taux de besoin de formation en culture CIVI passant de 89,50% à 46,50% conduisant à la satisfaction des apprenants et des acteurs d'employabilité impliqués dans notre travail et le recrutement de trois groupes binômes des 20 apprenants/diplômés concernés par notre travail, Ces résultats nous amènent à recommander essentiellement l'adoption d'une « veille d'employabilité » pour le développement de la qualité des compétences individuelles dans une société SICS&CE sollicitant désormais en plus des connaissances et du savoir, l'actualisation par l'apprentissage à vie et la flexibilité d'adaptation aux changements et innovations, définissant ainsi l'employabilité des individus.

**Mots clés:** Qualité, employabilité, marketing, veille pédagogique, veille stratégique, veille d'employabilité, université d'employabilité, enseignement supérieur.

## **Remerciements**

Je veux en premier lieu présenter ma gratitude à l'université de Toulon – France et à l'Université de Tunis et l'institut ISG en la personne de leurs présidents et Directeurs, qui ont accepté de m'accueillir et m'ont permis d'effectuer ce travail de thèse.

En second lieu, je tiens à remercier vivement ceux qui ont été patients le long de ce travail et toujours disponibles pour m'assister et me faciliter la tâche en prenant en charge la direction de cette thèse.

A ceux qui n'ont épargné aucun effort aux dépens de leurs charges et leurs engagements pour me diriger et m'apporter leurs valeureux conseils:

**Pr. Luc QUONIAM et le Pr. Jamel-Eddine GHARBI**

Aussi, je remercie vivement les membres du jury en la personne de leur président qui ont accepté d'évaluer ce travail et d'apporter leurs judicieuses observations et leurs précieux conseils.

Enfin, je tiens à remercier de tout mon cœur mes défunts parents à qui je dois tout sans aucune réserve aussi bien à tous ceux qui m'ont apporté leurs supports et leurs encouragements tout le long de cette investigation.

## DEDICACE

*A mes défunts parents à qui je dois  
tous mes respects et toute ma reconnaissance.  
Je leur offre ce travail qu'ils ont espéré le voir un jour se réaliser  
comme je l'ai toujours souhaité.*

## Table des matières

	Pages
<b>Introduction générale</b>	12
<b>Chapitre-1 L'enseignement supérieur et les déterminants de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU)</b>	34
Introduction	34
<b>Section-1 L'enseignement supérieur : une articulation avec l'éducation de base</b>	34
1.1 Approche étymologique de l'enseignement	34
1.2 Définition et missions de l'enseignement supérieur	38
1.3 L'enseignement supérieur et le système LMD	41
1.4 L'éducation de base : fondement de la qualité de l'enseignement supérieur	43
1.5 L'enseignement supérieur : un aperçu sur le contexte tunisien	51
<b>Section-2 Vers les déterminants de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU)</b>	54
2.1 La culture informationnelle	57
2.2 La veille stratégique	65
2.2.1 Concept et fondements théoriques de la veille stratégique	65
2.2.2 La veille : un concept initialement culturel	74
2.2.3 Processus et matières de la veille stratégique	78
2.2.4 Intérêt pour la veille numérique et enjeu de son évaluation	83
2.3 Les types de veille stratégique	87
2.4 La veille pédagogique : composante de la veille stratégique	88
2.5 La qualité et l'employabilité des apprenants universitaires	92
2.6 L'orientation-marché de l'enseignement supérieur	98
Conclusion	108
<b>Chapitre-2 Les compétences employables fondamentales (CEF) dans la société SICS<sup>1</sup></b>	110
Introduction	110
<b>Section-1 la littératie initiale : un enracinement éducationnel</b>	111
1.1 L'éducation : un droit au développement des compétences (CEF)	111
1.2 La littératie initiale: l'évolution du concept	115
1.3 Les compétences (CEF): le souci continu d'évaluation	123
1.4 La résolution de problèmes : articulation des compétences clés	134

---

<sup>1</sup> (SICS) Société de l'Information, des Connaissances et du Savoir du 21<sup>ème</sup> siècle

<b>Section-2 Qualité des jeunes apprenants : évaluation chiffrée des compétences (CEF) et le classement tunisien</b>	145
2.1 L'enquête OCDE/PISA : évaluation des compétences (CEF)	145
2.2 L'enquête TIMSS/IEA : évaluation des compétences (CEF)	159
Conclusion	166
<b>Chapitre-3 Les compétences employables connexes (CEC) dans la société SICS</b>	168
Introduction	168
<b>Section-1 La littératie étendue ou les compétences employables connexes européennes et de l'OCDE</b>	168
1.1 L'Union Européenne et les compétences employables connexes (CEC)	169
1.1.1 La communication dans la langue maternelle	172
1.1.2 La communication en langues étrangères	172
1.1.3 La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies	173
1.1.4 La compétence numérique	174
1.1.5 Apprendre à apprendre	175
1.1.6 Les compétences sociales et civiques (CSC)	177
1.1.7 L'esprit d'initiative et d'entreprise	178
1.1.8 Sensibilité et expression culturelles	181
1.2 L'organisation OCDE et les compétences clés	187
1.2.1 La première catégorie: Se servir d'outils de manière interactive.	189
1.2.2 La deuxième catégorie: Interagir dans des groupes hétérogènes	194
1.2.3 La troisième catégorie: Agir de façon autonome	200
<b>Section-2 La littératie étendue ou les compétences employables connexes américaines et celles de l'Unesco</b>	208
2.1 Le rapport SCANS <sup>1</sup> pour l'Amérique 2000	208
2.2 L'Unesco et la compétence de l'apprentissage à vie	216
Conclusion	222
<b>Chapitre-4 Méthodologie de la recherche</b>	224
Introduction	224
<b>Section-1 Positionnement épistémologique</b>	224
1.1 L'épistémologie	224
1.1.1 Le paradigme positiviste	225

---

<sup>1</sup> SCANS Report for America 2000 (Rapport en vue de l'Amérique en l'an 2000) (1991). Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. Washington, DC : US Department of Labor

1.1.2 Le paradigme interprétativiste	226
1.1.3 Le paradigme constructiviste et socio-constructiviste	228
1.1.3.1 Le constructivisme	228
1.1.3.2 Le socio-constructivisme : les fondements	230
1.2 Le socio-constructivisme : l'approche par compétence (APC)	232
1.2.1 Le concept de l'approche par compétence (APC)	232
1.2.2 L'approche par compétence (APC) dans l'enseignement	237
1.2.3 L'évaluation de l'approche par compétence (APC)	242
<b>Section-2 L'épistémologie de la recherche</b>	<b>252</b>
2.1 L'objet épistémologique de la recherche	252
2.2 Le choix épistémologique de la recherche	257
2.3 Démarche et approche épistémologique de la recherche	261
2.3.1 La démarche de la recherche	264
2.3.2 La méthode d'approche de la recherche	265
2.4 Recueil et collecte de données	268
2.4.1 L'échantillonnage	269
2.4.2 Echantillon de la recherche	271
2.4.3 Méthode d'analyse des données : Instrumentation	275
2.4.3.1 L'analyse de contenu	275
2.4.3.2 L'analyse lexicale ou « lexicométrie »	276
2.4.3.3 L'analyse thématique	277
2.4.3.4 Le logiciel NVIVO	278
Conclusion	279
<b>Chapitre-5 Evaluation des diplômes ISCAE<sup>1</sup> et des cadres universitaires: satisfaction et qualité des compétences de l'employabilité</b>	<b>280</b>
Introduction	280
<b>Section-1 Analyse et discussion de la satisfaction et de l'employabilité des diplômés ISCAE suite aux résultats de l'étude ISTIS<sup>2</sup> (2009)</b>	<b>281</b>
1.1 Présentation de l'étude ISTIS (2009)	281
1.2 Le traitement et l'analyse des données ISTIS (2009)	283
1.3 Présentation et discussion des résultats du rapport ISTIS (2009)	283
1.3.1 L'enjeu de la nature de conception de l'échelle de mesure de la satisfaction sur les résultats	283
1.3.2 Présentation de l'échelle de mesure d'ISTIS (2009) de la satisfaction des diplômés/ISCAE: discussion des résultats	292
1.3.3 Présentation des échelles de mesure d'ISTIS (2009) évaluant la satisfaction du marché d'employabilité des diplômés/ISCAE: discussion des résultats	301
1.3.3.1 Présentation et discussion des résultats de la première échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction	

<sup>1</sup> ISCAE (Institut de Comptabilité et d'Administration d'entreprises – Université Manouba – Tunisie)

<sup>2</sup> ISTIS : Institut de sondage et de traitement de l'information statistique (Tunisie), « Etude de l'insertion professionnelle auprès des ressortissants de l'ISCAE » <http://www.istis-tunisie.com/home-fr.htm>



du marché d'employabilité de la maîtrise des diplômés/ISCAE	303
1.3.3.2 Présentation et discussion des résultats de la deuxième échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE	307
1.3.3.3 Discussion des résultats de la troisième échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés/ISCAE dans le travail	311
<b>Section-2 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des cadres universitaires dans les organismes publics tunisiens</b>	319
2.1 Les dirigeants et leur perception de la culture CIVI des cadres diplômés universitaires	319
2.2 Indicateurs de base de l'évaluation de la culture CIVI des cadres diplômés universitaires dans les organismes publics tunisiens	321
2.3 Indicateurs de base de l'évaluation de la gestion des connaissances chez les cadres diplômés universitaires dans les organismes publics : impact de la qualité de la culture CIVI.	328
Conclusion	339
<b>Chapitre-6 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI et processus d'implication des apprenants APRU/ISCAE dans le développement des compétences d'employabilité</b>	340
Introduction	340
<b>Section-1 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants universitaires (APRU/ISCAE)</b>	341
1.1 Le modèle d'évaluation	341
1.2 Interprétation des résultats du modèle d'évaluation	346
<b>Section-2 Enjeu de l'implication et de ses composantes sur le développement de la qualité des compétences de l'employabilité (DQCE) de l'apprenant universitaire (APRU)</b>	352
2.1 Particularités de l'implication de l'apprenant APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	352
2.2 Le processus d'implication de l'apprenant APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	361
2.2.1 La motivation : premier niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	363
2.2.2 La confiance : deuxième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	367
2.2.3 La croyance : troisième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	371
2.2.4 L'attachement : quatrième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	376
2.2.5 L'engagement : cinquième et niveau final du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)	382

Conclusion	389
<b>Chapitre-7 Le marketing de la veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) : vers le développement de la qualité des compétences d'employabilité des apprenants APRU/ISCAE</b>	390
Introduction	390
<b>Section-1 L'orientation-implication Apprenant-Client (OI-APCL) : le marketing interne-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la compétence en culture informationnelle (CIVI) et la transition de l'esprit d'emploi à l'esprit d'employabilité</b>	391
1.1 L'enjeu du marketing interne-universitaire : la gestion relationnelle entre l'université d'employabilité et l'apprenant-client	395
1.2 L'orientation-implication apprenants-Clients (OI-APCL) : une approche par le marketing interne-universitaire d'un processus de veille VPSU	409
1.2.1 L'orientation-implication apprenant-client (OI-APCL) par un marketing interne-universitaire	413
1.2.1.1 La conception d'un blog pédagogique	415
1.2.1.2 Marketing et processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) : l'implication des apprenants-clients	418
1.2.1.3 Vers le développement qualitatif de la compétence en culture Informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants-clients	424
<b>Section-2 L'orientation-implication Marché d'employabilité (OI-MEMP) : le marketing externe-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la qualité des compétences des apprenants</b>	443
2.1 L'orientation-implication Marché d'Employabilité (OI-MEMP) : une approche par le marketing relationnel-universitaire du processus de veille VPSU	444
2.1.1 Enjeu de l'orientation-implication marché d'employabilité	444
2.1.2 L'orientation OI-MEMP : pour le développement de la culture informationnelle des apprenants par le marketing relationnel-universitaire du processus de veille VPSU	447
2.2 Réévaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants APRU après l'adoption d'une approche APC	457
2.2.1 L'évaluation continue de la compétence	457
2.2.2 Résultats de la réévaluation de la culture CIVI des apprenants	459
2.2.2.1 Présentation du modèle de réévaluation	459
2.2.2.2 Interprétation de l'amélioration des résultats	464
Conclusion	472
<b>Conclusion générale</b>	474
<b>Bibliographie</b>	488

## Annexes

Annexe-1	Guide d'entretien	521
Annexe-2	Processus émotionnel (Frijda, 1986)	526
Annexe-3	Efficacité et performance d'un collectif au travail	527
Annexe-4	Le processus de création du conflit	528
Annexe-5	Les causes d'un conflit : l'émergence d'une tension	529
Annexe-6	Les causes d'un conflit : l'insatisfaction d'un besoin	530
Annexe-7	Liste des compétences de l'employabilité en l'an 2000	531
Annexe-8	Evolution des courants théoriques de l'apprentissage	532
Annexe-9	Le constructivisme Piagétien et le socio-constructivisme Vygotskien	533
Annexe-10	L'évolution des théories de l'apprentissage	534
Annexe-11	Typologie des problèmes à résoudre en situation professionnelle	535
Annexe-12	Caractéristiques spécifiques des évaluations « authentiques »	536
Annexe-13	Caractéristiques générales des évaluations « authentiques »	537
Annexe-14	Etapas d'interventions du formateur dans l'apprentissage des compétences	538
Annexe-15	Pyramide de l'évaluation des habiletés, compétences et performances	539
Annexe-16	Recommandations pour la mise en œuvre d'une évaluation/compétence	540
Annexe-17	Processus de la veille stratégique et flux	541
Annexe-18	Blog pédagogique – Ecran de l'accueil & Ecran des universitaires	542
Annexe-19	Blog pédagogique – Ecran des partenaires & Ecran des étudiants	543
Annexe-20	Stratégies générales d'échantillonnage selon Miles & Huberman (1994)	544
Annexe-21	L'échantillonnage: une succession d'étapes	545
Annexe-22 à 29	Résultats de l'enquête ISTIS (2009)	546
Annexe-30	Modèle de référence générique sur la transformation des services publics au moyen des NTIC suivant la perspective de la gestion des savoirs	554
Annexe-31	Processus d'adoption organisationnelle de l'innovation selon Rogers	554
Annexe-32	Vision systémique de l'environnement organisationnel	555
Annexe-33	Processus de la veille stratégique et flux/ Cycle de la veille stratégique	556
Annexe-34	Les quatre valeurs de la base de la culture organisationnelle	557
Annexe-35	Lettre de félicitation du marché d'employabilité pour le développement de la qualité des compétences des apprenants/ISCAE	558

## Tableaux

Ch1/Tableau-1	- Objectifs généraux du LMD en Tunisie (DGRU/MES)	53
Ch1/Tableau-2	- Les niveaux estimés de la culture informationnelle	58
Ch1/Tableau-3	- Caractéristiques de la compétence communes à l'organisation et à l'enseignement	62
Ch2/Tableau-1	- Les capacités littéraires de base nécessaires aux adultes	114
Ch2/Tableau-2	- Habiletés informationnelles prisées dans la formation à l'information	121
Ch2/Tableau-3	- Les quatre domaines d'évaluation des compétences de l'ELCA	124
Ch2/Tableau-4	- Evaluation de la littératie des adultes	126
Ch2/Tableau-5	- Evaluation de la numératie des adultes	132
Ch2/Tableau-6	- Principales caractéristiques d'un problème simple par rapport à un problème complexe	136
Ch2/Tableau-7	- Le processus cognitif actionné au cours de la résolution de problèmes	139
Ch2/Tableau-8	- Les étapes et mesures de la résolution de problèmes	140
Ch2/Tableau-9	- Les niveaux de compétences dans la résolution de problèmes	141

Ch2/Tableau-10 - Les compétences essentielles ou le profil d'employabilité	144
Ch2/Tableau-11 - Tableau des disciplines évaluées périodiquement par PISA	147
Ch2/Tableau-12 - Description résumée des niveaux de compétences	150
Ch2/Tableau-13 - Evaluation périodique des élèves de 15 ans tunisiens par PISA	151
Ch2/Tableau-14 - Synthèse de classement 2009 des jeunes apprenants de certains pays en comparaison avec la Tunisie	154
Ch2/Tableau-15 - Synthèse de classement 2012 des jeunes apprenants de certains pays en comparaison avec la Tunisie	154
Ch2/Tableau-16 - Comparaison entre PISA et TIMSS : Avantages et inconvénients	162
Ch2/Tableau-17 - Moyenne des scores en mathématique des apprenants en 8 <sup>ème</sup> niveau	163
Ch2/Tableau-18 - Moyenne des scores en science des apprenants en 8 <sup>ème</sup> niveau	164
Ch2/Tableau-19 - Tendances du rendement en sciences – TIMSS,2011 ( 8 <sup>ème</sup> niveau)	164
Ch2/Tableau-20 - Tendances du rendement en Mathématique- TIMSS,2011 (8 <sup>ème</sup> Niv)	165
Ch3/Tableau-1 - Le cadre de référence européen des compétences clés	170
Ch3/Tableau-2 - Quelques définitions de l'alphabète, l'illettré et de l'illettrisme	182
Ch3/Tableau-3 - Catégories et objectifs des compétences clés de l'OCDE	189
Ch3/Tableau-4 - Typologie du Web et de l'interactivité informationnelle	192
Ch3/Tableau-5 - La distinction entre le problème et le conflit	199
Ch3/Tableau-6 - La méthode D.E.S.C. pour résoudre les conflits	200
Ch3/Tableau-7 - Catégorisation du champ de l'entrepreneuriat	204
Ch3/Tableau-8 - Le savoir faire et les cinq compétences du marché d'employabilité	210
Ch3/Tableau-9 - Agenda et objectifs de la réforme américaine de l'éducation	219
Ch3/Tableau-10 - Les principaux objectifs du NCLB	215
Ch3/Tableau-11 - Les définitions successives de «l'éducation de l'adulte» par l'Unesco	217
Ch3/Tableau-12 - Synthèse des recommandations de l'Unesco pour le développement de l'éducation des adultes	219
Ch4/Tableau-1 - Positions épistémologiques des paradigmes : positiviste, interprétativiste et constructiviste.	225
Ch4/Tableau-2 - Eléments structurants & critères de scientificité du constructivisme	229
Ch4/Tableau-3 - Quelques définitions de la compétence dans l'enseignement	234
Ch4/Tableau-4 - Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe	235
Ch4/Tableau-5 - Constats des limites de l'approche par objectifs	238
Ch4/Tableau-6 - Les règles à construire dans le travail de groupe	247
Ch4/Tableau-7 - Facteurs de développement / collaboration formation en ligne	248
Ch4/Tableau-8 - Méthodes d'échantillonnage	270
Ch4/Tableau-9 - Les thèmes du guide d'entretien	274
Ch5/Tableau-1 - Tableau récapitulatif des résultats du degré de satisfaction des diplômés de l'ISCAE	293
Ch5/Tableau-2 - Tableau synthétisé des résultats orientés satisfaction des diplômés de l'ISCAE	294
Ch5/Tableau-3 - Tableau des constats orientés satisfaction des diplômés de l'ISCAE	295
Ch5/Tableau-4 - Tableau synthétisé des résultats insatisfaction des diplômés/ISCAE	299
Ch5/Tableau-5 - Tableau synthétisé des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE	303
Ch5/Tableau-6 - Tableau récapitulatif des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE	304

Ch5/Tableau-7	- Tableau récapitulatif des taux orientés insatisfaction du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE	306
Ch5/Tableau-8	- Tableau synthétisé des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE	307
Ch5/Tableau-9	- Tableau récapitulatif des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE	308
Ch5/Tableau-10	- Tableau synthétisé des taux orientés insatisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE	310
Ch5/Tableau-11	- Tableau synthétisé des taux d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés de l'ISCAE	312
Ch5/Tableau-12	- Tableau des taux regroupés de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de l'insertion des diplômés/ISCAE dans leur travail	313
Ch5/Tableau-13	- Tableau des taux regroupés de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés de l'ISCAE	314
Ch5/Tableau-14	- Tableau récapitulatif des taux d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité	315
Ch5/Tableau-15	- Modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet	325
Ch5/Tableau-16	- Classement des organismes profanes en culture CIVI	326
Ch5/Tableau-17	- Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de la formation	326
Ch5/Tableau-18	- Modèle d'évaluation de la pratique du processus de veille sur Internet	335
Ch6/Tableau-1	- Modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI des apprenants universitaires	344
Ch6/Tableau-2	- Classement des groupes des apprenants universitaires profanes en culture informationnelle de veille sur Internet	345
Ch6/Tableau-3	- Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de formation	345
Ch6/Tableau-4	- Taux approximatif des apprenants APRU certifiés par l'UVT en C2i / 2008-2009	350
Ch6/Tableau-5	- Résultats synthétisant le processus d'implication / désimplication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)	358
Ch6/Tableau-6	- Tableau des taux des fréquences d'expressions des attitudes du processus d'implication	360
Ch6/Tableau-7	- Matrice du degré d'implication/Désimplication de l'apprenant dans le développement de la qualité (DQCE)	362
Ch6/Tableau-8	- La motivation : base de départ de l'implication des apprenants	363
Ch6/Tableau-9	- De la motivation à la confiance : deuxième niveau du processus d'implication des apprenants dans le développement (DQCE)	368
Ch6/Tableau-10	- De la confiance à la croyance: troisième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)	372
Ch6/Tableau-11	- De la croyance à l'attachement: quatrième niveau du processus d'implication des apprenants dans le développement (DQCE)	376
Ch6/Tableau-12	- De l'attachement à l'engagement: cinquième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement (DQCE)	383
Ch7/Tableau-1	- Présentation du processus de veille VPSU (Orientation-implication	

	Apprenant-Client / Exploitation d'un blog pédagogique)	425
Ch7/Tableau-2	- Structuration du processus de veille VPSU (Orientation-implication Apprenant-Client / Exploitation d'un blog pédagogique)	425
Ch7/Tableau-3	- Compétences de base pour un Marketing relationnel des apprenants universitaires	428
Ch7/Tableau-4	- Liste d'outils adaptables à la veille pédagogique et stratégique Univ.	429
Ch7/Tableau-5	- Aperçu des potentialités techniques des blogs Traité et adapté, Source Digimind (2006)	431
Ch7/Tableau-6	- Développement de la qualité de la culture informationnelle de l'apprenant, par un processus de veille VPSU supporté par un blog pédagogique	449
Ch7/Tableau-7	- Questionnement pour le choix des acteurs du marché MEMP	450
Ch7/Tableau-8	- Modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI des apprenants APRU	462
Ch7/Tableau-9	- Classement des groupes des apprenants APRU réévalués en culture informationnelle de veille sur Internet	463
Ch7/Tableau-10	- Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de formation	463
Ch7/Tableau-11	- Taux d'écart d'amélioration en compétence de la culture CIVI	464

## Figures

Ch1/Figure-1	- Modèle conceptuel de la qualité et de l'employabilité des apprenants APRU	56
Ch1/Figure-2	- Le modèle conceptuel des principaux types de veille associés au modèle des cinq forces de Porter	88
Ch2/Figure-1	- Principales caractéristiques des sous échelles de lecture.	148
Ch4/Figure-1	- Perspective socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU	258
Ch4/Figure-2	- Logigramme de la dynamique socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU	259
Ch5/Figure-1	- Les formats types de l'échelle de Likert	290
Ch5/Figure-2	- Schéma des entreprises employeurs des diplômés de l'ISCAE	301
Ch6/Figure-1	- Processus d'implication / Désimplication de l'apprenant APRU dans le développement de la qualité (DQCE)	362
Ch7/Figure-1	- Stratégie universitaire de l'Orientation Apprenant-Client et l'orientation Marché d'employabilité	394
Ch7/Figure-2	- Structuration universitaire de l'Orientation Apprenant-Client et l'orientation Marché d'employabilité	394
Ch7/Figure-3	- Perspective socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences des apprenants APRU	414
Ch7/Figure-4	- Logigramme de l'approche APC pour la qualité et l'employabilité des apprenants APRU	415
Ch7/Figure-5	- Processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU)	422
Ch7/Figure-6	- Logigramme de l'approche APC/Orientations (OI-APCL & OI-MEMP) Pour la qualité et l'employabilité des apprenants APRU	455

## Introduction générale

### 1- Le volume informationnel dans la société post-industrielle

En évaluant le volume informationnel produit par la société post-industrielle dite « *La société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS)* », Bontis (1999)<sup>1</sup> avançait que « *Jusqu'en 1930, l'information doublait au bout de 30 ans. A partir des années 1970 le volume d'informations doublait tous les 7 ans. En 2010 il doublera toutes les onze heures* ». Qu'en est-il aujourd'hui de cette prévision face à l'obésité informationnelle et sa croissance vertigineuse ?

Carcassone (2011)<sup>2</sup>, Directeur Marketing Business Analytics and Optimisation, IBM - France avançait que : « *Selon des experts, l'humanité a créé plus d'informations au cours des deux dernières années (2010-2011) que pendant toute son histoire* », Le Figaro-Economie (2011) avançait sur son site<sup>3</sup> qu'un déluge d'informations est généré chaque seconde à travers la planète. L'explosion des technologies de l'information et des communications (TIC) a produit une masse gigantesque de données et d'informations numériques qui se multiplie à un rythme inouï au point que le secteur du high-tech développe aujourd'hui un nouveau concept appelé « big data » (le traitement des grandes données). Par ailleurs<sup>4</sup>, le même site ajoute que le nombre de données augmente rapidement avec l'usage croissant des réseaux sociaux. Il souligne qu'à lui seul, Face-book compte chaque mois 30 milliards de documents supplémentaires. Même la quantité des messages courts SMS dont le nombre est estimé à environ 12 millions d'unités par minute en 2010, évolue et aurait atteint 20 millions d'unités par minute en 2013. La même source constate qu'à chaque nouvelle technologie émergente, le nombre d'utilisateurs se décuple et en conséquence la quantité des données produites augmente d'une façon faramineuse. Elle constate que : « *Un Smartphone émet dix fois plus de données qu'un simple téléphone mobile. Sans compter que les tablettes gagnent du terrain,*

---

<sup>1</sup> Bontis N. : Directeur de l'Institut de recherche sur le capital intellectuel (Institute for Intellectual Capital Research - Canada).

<sup>2</sup> Isabelle Carcassone: Directeur Marketing Business Analytics and Optimisation, IBM - France

<sup>3</sup> <http://www.lefigaro.fr/hightech/2011/12/27/01007-20111227ARTFIG00354-le-defi-de-la-multiplication-des-donnees-numeriques.php> Consulté le 15.08.12

<sup>4</sup> <http://www.lefigaro.fr/medias/2011/12/28/04002-20111228ARTFIG00194-la-quantite-d-informations-numeriques-explose.php> - Consulté le 20.08.12

elles échangent, elles aussi, dix fois plus d'informations qu'un Smartphone. Ces développements s'accompagnent d'une quantité de courriers astronomiques: elle est estimée à 294 milliards par jour ». Elle note par ailleurs que : « Le prochain relais de croissance proviendra de l'Internet des objets. C'est-à-dire de la communication d'objets entre eux. Par exemple, un compteur électrique fournira au central des informations sur la consommation toutes les quinze minutes au lieu d'une fois par an, lors du relevé du compteur ».

Le cabinet d'études IDC (International Data Conseil)<sup>1</sup> prévoit que la croissance informationnelle va se poursuivre au rythme effréné de 45% par an jusqu'en 2020. Le site LeMag\_IT (2010)<sup>2</sup> expliquait que : « Le cabinet de conseil IDC estime que le volume de données numériques dans le monde entier a augmenté de 62% entre 2008 et 2009 à près de 800.000 Petaoctets (Po)<sup>3</sup>. IDC affirme que cet "Univers numérique" (Digital Universe) passera la barre des 1,2 million de Po, soit 1,2 Zettaoctets (Zo) en 2010, et atteindra 35 Zo d'ici à 2020 (soit une croissance moyenne de 45% par an) (...). IDC estime qu'il faudra 25 trillions (25 000 000 000 000 000) de conteneurs d'information - paquets, fichiers, images, documents,... - pour contenir les données numériques créées en 2020». Face à ce nuage opaque et lourd d'informations, le même site ajoute qu' IDC prévoit que le « Cloud computing »<sup>4</sup> ou « Informatique dans les nuages » tend à prendre une part importante dans l'univers numérique dans les prochaines années. Plus de 34% du total mondial des données numériques seront stockées ou sécurisées par les services en nuage, transportées à l'aide d'un système de courrier électronique en nuage ou via les services d'un système de communauté et que l'utilisation accrue des services de nuage ira en croissance d'ici 2020. Toutefois, IDC avance que la croissance explosive des données numériques ne

---

<sup>1</sup> <http://www.idc.fr/about/about.jsp> - Consulté le 13.07.12, IDC est un acteur majeur de la Recherche, du Conseil et de l'Évènementiel sur les marchés des Technologies de l'Information, des Télécommunications et des Technologies Grand Public. IDC est une filiale de la société IDG, leader mondial du marché de l'information dédiée aux technologies de l'information

<sup>2</sup> Le site (LeMag\_IT -l'informatique pour et par les pros-) <http://www.lemagit.fr/article/stockage-numerique-idc-nuage-donnees-cloud/6254/1/idc-pronostique-une-explosion-volume-donnees-produites-dans-monde-ici-ans/> - Consulté le 27.07.12.

<sup>3</sup> Bit (binary digit, 0 ou 1), Quartet (nibble = 4 bits), Octet (byte = 8 bits), Kilo-octet (1024 octets), Méga-octet (1024 Ko), Giga-octet (1024 Mo), Téra-octet (1024 Go), Péta-octet (1024 To), Exa-octet (1024 Po), Zéta-octet (1024 Eo), Yotta-octet (1024 Zo)

<sup>4</sup> « Le Cloud Computing, ou informatique dans les nuages, est un nouveau modèle informatique qui consiste à proposer les services informatiques sous forme de services à la demande, accessibles de n'importe où, n'importe quand et par n'importe qui. Cette approche n'est pas tout à fait nouvelle (modèle ASP, IBM on demand). La réelle nouveauté réside dans son approche systématique ». (Bureau d'expertise Wygwam, 2010). <http://www.wygwam.com/documents/cloud-computing.pdf> - Consulte le : 30.07.12



sera pas talonnée malheureusement par une croissance en qualité et compétences des ressources humaines et que le personnel et les investissements en TIC nécessaires pour gérer l'univers numérique ne progresseront que de 40%.

## **2- L'emploi dans la société (SICS)**

Toutes ces données avancées précédemment et qui sont véhiculées par les TIC indiquent sans équivoque le passage de l'humanité à l'ère de la société post-industrielle. Après avoir transité par l'ère traditionnelle rurale et l'ère industrielle-urbaine, la communauté internationale a intégré l'ère post-industrielle pour évoluer désormais dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). Celle-ci œuvre à faire du monde un « village unique » orchestré par la mondialisation et le nouvel ordre mondial dont les relations et les transactions économiques sont tissées étroitement par l'International Network « Internet » et le World Wide Web.

Forcel est de constater que presque toutes les activités humaines sont sous l'emprise de la technologie. Les domaines économiques, agricoles, industriels, financiers, politiques, scientifiques, médicaux, etc. en sont les principaux témoins. Grâce à la percée des TIC, les échanges commerciaux ont bien franchi le cloisonnement des frontières pour intégrer des marchés internationaux jusque là difficiles à conquérir. Pour y parvenir, le mot d'ordre dans la mondialisation est d'emprunter la voix technologique et d'adopter les innovations stratégiques. Le mot de passe pour réussir, est de disposer d'une culture informationnelle (CI) de qualité permettant l'accès à temps à l'information et aux connaissances actionnables en recourant aux systèmes d'information (SI) performants de l'intelligence économique compétitive et de la veille stratégique. Dans les publications de l'Unesco, Guttman (2003) souligne que les connaissances évoluent rapidement et atteignent une croissance considérable. En intégrant la mondialisation et en adoptant les TIC, les nations s'aperçoivent que l'avantage appartient à ceux qui sont en mesure d'innover, de produire de nouvelles connaissances et de les appliquer à temps grâce à l'information et aux télécommunications. Le même auteur argue que la mondialisation véhiculée par les TIC, valorise le savoir et le perçoit comme vecteur de la richesse. En ayant conscience de l'importance du savoir dans le progrès économique, les gouvernements manifestent d'avantage du souci pour former des individus

employables, hautement spécialisés et largement qualifiés. Ceux-ci se trouvent confrontés à un marché d'emploi et de travail qui exige sans équivoque des compétences évoluées dans la manipulation des technologies de l'information et de la communication en plus des qualifications en résolution de problèmes et en gestion d'entreprises. Guttman (2003) souligne que : « *La technologie suscite l'avènement d'une organisation plus souple du travail, et exige une poursuite constante de la formation des travailleurs pour qu'ils suivent le rythme des transformations. La rapidité avec laquelle le monde des affaires change, combinée à l'arrivée des innovations technologiques fait qu'il est difficile de prévoir les aptitudes qui seront nécessaires à l'avenir (...) Les experts conviennent, dans leur ensemble, qu'au 21<sup>e</sup> siècle l'éducation doit se recentrer radicalement sur l'aptitude à communiquer, à travailler en équipe, à exercer son sens critique, à s'adapter au changement, et être novateur, créatif et formé aux nouvelles technologies. Parallèlement aux qualités cognitives qu'elle requiert, la formation aux compétences de la vie courante est de plus en plus souvent considérée comme un outil indispensable d'adaptation à la vie, qui permet aux jeunes de faire face à toute une variété de problèmes* ».

Désormais, dans le contexte de la mondialisation et de la société SICS, un rôle nouveau se dessine pour l'éducation et l'enseignement. « *Cette évolution de l'économie et de la société a des incidences de grande ampleur sur les systèmes éducatifs. Alertée par l'expansion de cette nouvelle économie reposant sur un capital « immatériel », l'Unesco a lancé une réflexion radicale sur le rôle nouveau de l'éducation et du savoir, les aptitudes et les valeurs qui deviennent nécessaires pour participer pleinement à la vie de nos sociétés* » (Guttman, 2003). La Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>ème</sup> siècle, dirigée par Jacques Delors<sup>1</sup>, a avancé qu'en délaissant les structures classiques, l'éducation et l'enseignement devront adopter un mécanisme d'apprentissage à vie et concevoir pour les individus une formation continue évoluant dans un aller et retour entre leur système et le monde du travail. La commission ajoute que chaque individu doit avoir la possibilité et les moyens le long de sa vie d'apprendre pour actualiser le champ de ses connaissances, de ses compétences et de ses habiletés pour s'adapter à un monde complexe et interdépendant en mutation perpétuelle et métamorphose continue pour

---

<sup>1</sup> Delors, J. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Éditions Unesco, 1996.

pouvoir assurer à tout moment son adaptation sociale et sa réintégration professionnelle.

### **3- Les défis de la Tunisie dans la société SICS**

En plus du défi posé par la problématique de l'accès au rang des pays développés dans l'économie de l'information, des connaissances et du savoir; la Tunisie vient relever deux autres défis démarqués par la date de sa « Révolte du Jasmin » du 14 Janvier 2011 qui a constitué désormais un nouveau tournant dans son histoire et l'épicentre du séisme des révolutions du « Printemps Arabe » Dechaux (2011)<sup>1</sup>.

En amont de sa révolution, la Tunisie releva le défi de la mondialisation imposée par la conjoncture internationale par l'ouverture et la libéralisation de son économie nationale. En adhérant à la mondialisation, la Tunisie avait signé en 1995 la convention de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) et en 1996 la convention de la zone de libre échange avec l'Union Européenne (UE). L'année 2009 était fixée comme date décisive pour concrétiser définitivement la disparition du protectionnisme économique devant l'adoption du libre échange commercial dans un nouvel enjeu économique régi d'une part par la compétitivité et la concurrence et d'autre part par l'importance de l'information et de la culture informationnelle face à l'incertitude. En traitant l'historique de la mondialisation, Ferrandery (1996) signale que ce concept désigne de nos jours l'abolition volontaire par l'Etat du protectionnisme et l'ouverture des frontières aux libres échanges. Toutefois, ce dernier demeure selon Kadiri et al. (2003) l'acteur et le garant principal de l'ouverture internationale et le premier coordinateur pour le succès des missions confiées à ses organismes et institutions. Berthaud et Chanteau (2006) soulignent que la thèse de l'impuissance et la démission de l'état dans la mondialisation

---

<sup>1</sup> Dechaux Denis (2011) écrivait : « *La révolte arabe menée en Tunisie semble être le fruit de la rencontre de plusieurs ingrédients dont la conjonction a été le catalyseur d'une révolte spontanée. Trois éléments ont joué un rôle majeur dans cette explosion. Le premier est le rejet de l'autocrate vieillissant qu'était Ben Al : celui-ci était d'autant plus fort qu'il avait mis en place un racket familial de corruption organisée de plus en plus ostentatoire, provoquant ainsi une exaspération croissante de la population mais également des milieux d'affaires. Cette aspiration à la liberté exprimée par les manifestants se doublant d'une affirmation de leur dignité. Le deuxième est le rôle joué par les jeunes que représentent une part importante de la population tunisienne (45% de la population a moins de 25 ans) : diplômés, ils sont frustrés par les difficultés à trouver un emploi qui lorsqu'ils en trouvent un ne correspond pas toujours à leur qualification. Enfin, le troisième élément est celui des nouvelles technologies de l'information, chaînes de télévision satellitaires, téléphones portables, Internet et ses réseaux sociaux, qui apportent non seulement des informations en temps réel, non contrôlées par le pouvoir, mais donnent également des moyens de mobilisation efficaces pour organiser des manifestations de masse ».*

est à écarter et une plus vaste manœuvre des institutions et organismes publics doit être privilégiée. En aval de la date du 14 Janvier 2011, la Tunisie a relevé le défi de l'abolition des régimes autoritaires vécus depuis son indépendance et le développement de l'état de droit et de démocratie sous le titre : « *De la Liberté et de la dignité* ». L'un de ses objectifs primordiaux est la réduction du chômage et la croissance de l'emploi et le droit de travail pour tous. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont les premiers concernés.

Indéniablement, ces défis évoluent dans la nouvelle typologie socio-économique qui s'instaure de par le monde. Elle est régie par la mondialisation et la société SICS, dont la qualité de la culture informationnelle forme la plaque tournante pour explorer l'environnement, traiter l'information qui en découle et en produire des connaissances actionnables. Celle-ci fait la différence avec autrui à un moment compétitif et concurrentiel. Elle se présente comme une caractéristique et une compétence décisive pour se positionner sur le marché d'emploi et de travail devenu à notre sens le « Marché d'employabilité<sup>1</sup> » devant l'exigence des compétences. Selon l'*American Scans Report (1991)*<sup>2</sup> la culture informationnelle (*Information Literacy*) se présente comme un ensemble d'habiletés nécessaires pour le 21<sup>ème</sup> siècle qui permettent d'identifier, de localiser, d'évaluer, de traiter et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème et de production des connaissances aboutissant à une communication de l'information retenue. Cette démarche s'annonce comme un ensemble de compétences permettant à l'individu d'évoluer et de se développer dans la mondialisation et la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). Selon l'Unesco et sa déclaration de Prague (2003)<sup>3</sup> « *la culture informationnelle est créatrice de la force de travail compétitive* ». Elle alloue à l'individu bien informé, une flexibilité pour survivre et réussir dans son environnement. Gazier (1990) souligne que l'individu qui présente des conditions de flexibilité suite à une formation multidisciplinaire ou l'actualisation de ses compétences ou son acceptation de nouvelles conditions de

---

<sup>1</sup> On a opté pour cette désignation, parce qu'on estime que le « Marché d'employabilité » désigne le sollicitant des compétences et en étant désigné par le « Marché de l'employabilité », il désigne plutôt l'offreur des compétences.

<sup>2</sup> « America : What work requires of schools » <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> « *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) report identifies information literacy as one of five essential skills that the workplace will demand of employees of the future* »

<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html> - Consulté le: 20.07.12

<sup>3</sup> <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf> Cs:15.07.12

travail devient employable. Il constate que « *Ces paramètres définissent son employabilité, c'est-à-dire sa capacité à travailler ou à trouver un emploi* ». Dès lors, en se référant au travail de Khenissi (2008a)<sup>1</sup> portant sur la veille stratégique dans le cadre des organismes publics tunisiens, Khenissi et Gharbi (2010a) ont présenté un modèle d'évaluation de la culture informationnelle de la veille numérique sur Internet chez les cadres des organismes publics tunisiens, diplômés universitaires. Ce modèle a relevé un manque dans « *La culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI)*» qui s'élève à un taux moyen de 66,46 % et un taux moyen du « *Besoin de formation en culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI)* » qui s'élève à 65,62 % avec une indication de la liste des priorités en formation et une précision des champs d'action.

#### **4- La Tunisie et la stratégie qualitative dans la société SICS**

Un programme de mise à niveau de la qualité des organismes publics et privés a été lancé en Tunisie depuis 1996. Il est basé essentiellement sur la technologie de l'information et de la communication (TIC) qui a été généralisée sans réserve dans tous les domaines. Une nouvelle identité se dessine dans le pays. La tendance est à la privatisation. L'emploi contractualisé dans la fonction publique a fait son apparition. La place est au mérite et la parole est à la qualité et à la compétence professionnelle. En vue de la réduction des charges et la maximisation de la performance, beaucoup de services de ces organismes publics ont été concédés au secteur privé. Ces institutions publiques sont plus responsabilisées et tendent progressivement à une autonomie de gestion. Elles se trouvent ainsi en franche compétition avec des concurrents nationaux et internationaux. Jacob (2000) juge qu'au même titre que les organisations privées, les institutions et les organisations publiques sont confrontées pour leur pérennité à une réinvention de leur offre de services et de leurs modes de fonctionnement pour assurer la qualité de fonctionnement.

Dans ce cadre, deux choix stratégiques « distincts et indépendants » à l'échelle nationale ont retenu notre attention:

---

<sup>1</sup> Mastère de recherche Khenissi M.G., « Déterminants et conséquences de l'adoption de la veille stratégique dans les organismes publics tunisiens », *ISCAE, Université Manouba, Tunisie, Année Universitaire. (2008-2009).*

**a) L'adoption de la veille stratégique dans les organismes publics tunisiens**

La veille stratégique est un système d'information (Caron et Lesca, 2003) qui aide les dirigeants dans leurs prises de décisions. Brouard (2004) la présente comme « *un processus informationnel par lequel une organisation se met à l'écoute de son environnement pour décider et agir dans la poursuite de ses objectifs* ». Son objectif ultime est de produire des connaissances actionnables pour la bonne gestion et la prospérité continue des organisations.

Sur les pas des pays développés, la veille stratégique (VS) a été entreprise en Tunisie vers la fin du 20<sup>ème</sup> siècle. Sa généralisation dans ses organismes publics est visiblement constatée dès le début de la première décennie du 21<sup>ème</sup> siècle (Khénissi et Gharbi, 2008b). Elle entreprend essentiellement une écoute sur l'environnement international.

**b) Le système LMD et le projet d'appui à la qualité (PAQ) universitaire**

Dans le cadre de la mondialisation et la société SICS, l'objectif principal que s'est fixé l'université tunisienne est l'emploi immédiat ou à court terme pour ses apprenants universitaires. Ceci relève indéniablement de leur qualité et de leur qualification professionnelle. En réponse à cette question, l'université tunisienne a adopté une nouvelle stratégie d'enseignement représentée par le nouveau programme d'enseignement supérieur (LMD : Licence, Master, Doctorat) qui est proposé par le processus de Bologne. « *Le phénomène prend place peu à peu, inspiré par le modèle universitaire présent aux Etats-Unis* » Morin (2006). Ce dernier évoque que le processus de Bologne fut adopté en 1998 dans le but de lancer la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur de qualité. Il fut rapidement rattrapé par la stratégie de Lisbonne qui représente un programme économique contenant des retombées importantes sur l'enseignement supérieur international. Ce système est mis en oeuvre en l'an 2000 et engage quarante pays européens qui étaient vite suivi par la majorité des pays africains dont les pays du Maghreb. « *C'est ce système qui a été exporté au Maghreb dès 2000* » (Ghouati, 2009). Ce système a pour objectif premier de développer une économie internationale de la connaissance qui soit la plus compétitive et la plus dynamique à la veille de l'an 2010. Il cible essentiellement d'une part la croissance économique durable et d'autre part l'amélioration de la qualité des

universitaires et leur employabilité en présence d'un marché d'employabilité exigeant en déclarant une démission presque totale de sa tâche classique de formation professionnelle des jeunes recrues (Oba, 2006). Désormais, c'est un rôle qui est attribué aux institutions universitaires et supervisé par le nouveau programme (LMD) de l'enseignement supérieur qui vise « *l'offre sur le marché* » de diplômés employables et hautement qualifiés.

Dans le cadre du programme (LMD) et au courant de l'année (2007-2008) le projet d'appui à la qualité (PAQ) universitaire est venu assister le système (LMD). Il vise la mise à niveau et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et l'institution universitaire face aux critiques qui leurs sont conférés par leur environnement. L'enjeu majeur est basé sur « *Le savoir, une ambition pour l'avenir* ». C'est une stratégie qui était élaborée par les pouvoirs publics et mise en œuvre jusqu'à l'horizon 2010. Son objectif était de faciliter l'accès aux nouvelles technologies et offrir des débouchés et de l'employabilité aux nouveaux diplômés. En se fixant l'année 2011 comme objectif, le 11<sup>ème</sup> plan tunisien supporté par les programmes de l'Organisation des Nations Unies (ONU) visait l'accroissement des possibilités d'emplois notamment pour les diplômés de l'enseignement supérieur afin d'obtenir des emplois lucratifs et durables. La Loi du 25 février 2008<sup>1</sup> scelle cette nouvelle stratégie de l'enseignement supérieur (ES). Elle souligne le développement des compétences, l'employabilité, la création d'entreprise, l'ouverture et le partenariat avec l'environnement et le rôle moteur de l'ES dans le développement socio-économique.

Cependant, devant la nécessité du développement de la qualité et des compétences professionnelles des individus dans la société SICS, le principal constat dans ce deuxième choix est la non prise en considération du système de veille stratégique (composante de l'Intelligence économique dite aussi compétitive) dans le projet (PAQ) malgré que la qualité est l'un des apports incontesté de la veille: « *La veille*

---

<sup>1</sup>Loi n° 2008-19 du 25 février 2008, relative à l'enseignement supérieur  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tunisia/Tunisia\\_Loi\\_enseignement\\_superieur.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tunisia/Tunisia_Loi_enseignement_superieur.pdf) - Consulté le 07.08.12 –  
« *Les objectifs fondamentaux et l'organisation générale : Article premier - L'enseignement supérieur vise à assurer la formation universitaire, développer les aptitudes, contribuer à édifier la société du savoir, enrichir les connaissances, développer la technologie et la mettre au service de la communauté nationale. Art. 2 - L'enseignement supérieur et la recherche scientifique ont pour mission fondamentale de : - développer et diffuser les connaissances en vue d'édifier une économie fondée sur le savoir et renforcer l'employabilité des diplômés dans le cadre du partenariat avec l'environnement économique, social et culturel* ».

*stratégique s'est la volonté d'excellence et de qualité* »<sup>1</sup>. Khenissi et Gharbi (2010b) constatent que la veille stratégique est un système d'information qui assiste la culture informationnelle et permet d'explorer et de rechercher l'information en vue de produire des connaissances et de maîtriser les savoirs utiles. Ils ajoutent que les acteurs universitaires et principalement les futurs diplômés (futurs employés et cadres des organismes publics et privés) sont concernés en premier lieu. Ils soulignent par ailleurs : « *Toutefois devant l'absence de la pratique d'une veille stratégique universitaire, le manque de son apport à la qualité des universitaires est notable* ». En faisant allusion à la veille stratégique en tant que composante de l'intelligence économique, Guilhon (2003) avance que : « *L'enjeu de l'Intelligence économique se trouve dans l'éducation des individus plus que dans l'ultra spécialisation. Notre rôle de formateurs est davantage de diffuser une culture que de former à l'utilisation d'outils* ».

### **5- Les enjeux préconisés de la veille stratégique universitaire**

En se présentant en tant que système d'information, la veille stratégique se propose comme un outil d'aide au développement qualitatif de la culture informationnelle (CI) des apprenants et diplômés universitaires. Celle-ci forme une des habiletés sollicitées pour leur employabilité en tant que futurs cadres et pilotes de leur environnement socio-économique. Assistée par les TIC, la veille permet aux universitaires d'améliorer la qualité de leur culture CI, de prospecter de près l'information relevant de leur environnement proche et lointain. Elle leur permet d'entreprendre d'une part une veille pédagogique pour développer les modèles d'apprentissage et actualiser le contenu des programmes enseignés tenant compte des attentes du marché d'employabilité. D'autre part, elle leur permet d'assurer une typologie variée de veille stratégique (Technologique, Environnementale, Commerciale, etc...) leur permettant d'actualiser leurs connaissances sur un environnement socio-économique caméléon et un marché en revendication continue de la qualité et de la compétence pour qu'il puisse s'adapter rapidement aux turbulences et suivre les mutations instantanées. Cette « *Veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU)* » œuvre à suivre les évolutions et à s'adapter aux changements

---

<sup>1</sup> [http://www.zeknowledge.com/veille\\_strategique.htm](http://www.zeknowledge.com/veille_strategique.htm) - Consulté le 25.10.12



constants de leur environnement en vue d'éclairer les démarches et les décisions de la gouvernance de la formation universitaire. Par ailleurs, en étant bien averti, la veille a la capacité de forger le maillon manquant entre l'université et le marché d'employabilité et de jeter le pont entre ces deux pôles économiques au profit du bien être humain. Désormais, on estime de la sorte que l'action isolée et individuelle de l'université publique dans son projet qualitatif est insuffisante pour réussir à elle seule son rayonnement social et assurer la qualité de ses apprenants. Son partenariat avec le marché d'employabilité est décisif pour améliorer les compétences employables de ses apprenants futurs diplômés postulant pour le travail et les postes d'emploi.

Dés lors, on avance la thèse que tant que les programmes universitaires du système (LMD) sont orientés vers l'employabilité et l'insertion professionnelle, il serait judicieux que les universités/universitaires recourent à la veille (VPSU) et optent pour la stratégie de « l'orientation-marché » pour dialoguer avec les employeurs, étudier leurs besoins et tenir compte de leurs attentes. Ils peuvent œuvrer en conséquence à trianguler la conception des programmes enseignés entre les intervenants principaux qui sont : les enseignants/chercheurs (formateurs), les étudiants/apprenants et le marché d'employabilité lui-même. L'OCDE (2008)<sup>1</sup> appelle à « *Renforcer la réactivité des établissements (de l'enseignement supérieur) aux besoins du marché du travail (...). Offrir un large choix afin de répondre aux multiples préférences des étudiants et besoins du marché du travail (...). Tenir compte des perspectives du marché du travail dans l'élaboration des politiques et la gouvernances des établissements (...). Faire participer les acteurs du marché du travail dans la formulation des politiques de l'enseignement supérieur en les incluant dans les organes qui apportent des conseils et des analyses aux décideurs (...). Faire en sorte que les acteurs du marché du travail développent un intérêt actif dans le dialogue et que leurs opinions soient appréciées et dûment prises en compte dans l'élaboration des politiques (...). Élargir la participation des acteurs du marché du travail au sein des organes chargés de la gouvernance stratégique des établissements d'enseignement supérieur* »

Pour assurer le succès de cette démarche dans la société SICS; les enseignants/chercheurs (Formateurs)<sup>2</sup> seront appelés en premier lieu à s'impliquer dans

---

<sup>1</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/46165279.pdf> - Cons.: 17.05.12

<sup>2</sup> Philippe Gabriel, Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs

l'actualisation des programmes enseignés et des connaissances transmises en recourant au développement constant de leur culture informationnelle par le processus de la veille VPSU en tant que système d'information.

En second lieu, appeler les apprenants à « *prendre leur avenir en main* » et les amener à s'impliquer avec les formateurs dans la conception de leur programme enseigné en développant constamment leur culture informationnelle par le processus de la veille VPSU. Thévenet (2000) souligne l'idée que l'implication donne à l'individu le sentiment de réaliser quelque chose tout en se réalisant individuellement. Il ajoute que l'implication permet la réalisation de soi, l'estime de soi et la fierté. Il évoque dans le cadre de la relation individu/organisation, l'importance de l'adéquation entre les objectifs et les valeurs de l'organisation et celles de l'individu pour concrétiser son adhésion. Il argue que celle-ci se transformera en un investissement dans le travail qui se traduira en une volonté d'agir. L'implication préconisée des étudiants/apprenants dans la conception de leur programme d'apprentissage peut se réaliser par l'emprunt du même processus de veille VPSU numérique et sur terrain pour améliorer la qualité de leur culture CI. En écoutant leur environnement professionnel, ils peuvent entreprendre des apports aux programmes enseignés et exiger des contenus spécifiques en articulation avec leurs aspirations et les exigences du marché d'employabilité. Fenouillet et Lieury (1996) écrivaient que « *Les recherches récentes sur la motivation ont mis en évidence le caractère fondamental du type d'implication de l'individu. Dans l'implication par rapport à la tâche, l'individu est préférentiellement intéressé par des progrès, dès lors, tout effort supplémentaire est perçu comme améliorant la compétence. (...) Dans ce type d'implication, la sensation de compétence entre en interaction avec la sensation d'effort. (...) Ce type de présentation doit produire chez l'individu, soit une attitude de valorisation, soit une attitude de défense de l'ego suivant la sensation qu'il a d'exceller ou non dans la capacité considérée* ».

---

<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7159.pdf> Consulté le: 25.06.12 « *Un résultat particulièrement intéressant de l'analyse des données concerne les liens entre l'implication dans la formation continue, et l'avancée en âge et dans la carrière. Les enseignants nouvellement entrés dans la carrière semblent de toute évidence, s'investir davantage dans la formation que leurs collègues plus expérimentés. Mais contrairement à ce que suggère la théorie de l'engagement désengagement dans l'activité, on n'observe pas de tendance générale à progressivement désinvestir la formation continue, à l'issue de l'étape d'entrée dans la carrière. Les enseignants auraient plutôt une propension à être toujours plus des personnes apprenantes, à mesure qu'ils avancent dans la carrière et progressent en âge* ».

En troisième lieu et en entreprenant un marketing relationnel-externe universitaire pour discuter le programme enseigné dans le cadre d'un processus de Veille VPSU, le marché d'employabilité serait motivé et tenté de s'impliquer avec les formateurs dans le développement des compétences employables des apprenants au lieu de se contenter uniquement de donner son avis sur leur qualité à la fin de leur formation. Il pourrait participer à la conception des programmes enseignés et offrir l'espace des travaux pratiques et supervisé avec les formateurs leur application. Ceci permettra catégoriquement au marché d'employabilité de s'assurer de la qualité des apprenants et d'assurer une certification positive de leur valeur professionnelle en tant que futurs diplômés. Vincens (2008) constate la résignation du marché d'employabilité à certifier la qualité du « *Produit universitaire/ le diplômé universitaire* » à sa sortie, loin de toute forme d'implication dans sa préparation. Jusque là, le marché d'employabilité ne faisait qu'insister sur la responsabilité totale de l'université dans l'assurance de la qualité de ses apprenants et futurs diplômés. Désormais, ce marché est le premier utilisateur/consommateur du « *produit universitaire* » et bénéficiaire de son amélioration qualitative suite à ses réclamations antérieures de la professionnalisation des apprenants et leur formation pratique en plus de leur formation académique. Dans cette optique, Vandeweerd, Mignon et Regers (2005) constatent que la notion de la qualité tend dans le monde de l'enseignement à se rapprocher de sa perception dans le monde industriel et commercial. En faisant allusion au marché d'employabilité en tant que consommateur final, ils écrivent : « *Ainsi, l'éducation est parfois considérée comme un service dont le consommateur est l'arbitre final* ». De la sorte, le concept « Marketing » se propose comme une démarche pour activer l'intérêt et assurer l'implication du marché précité. « *L'optique marketing considère que la tâche primordiale de l'entreprise est de déterminer les besoins et désirs des marchés visés et de produire les satisfactions désirées de façon rentable car plus efficaces que la concurrence* » (Kotler, 1989).

L'analyse rapprochée du système de veille révèle que son processus s'apparente à un système de production dans une entreprise industrielle ou commerciale. Toutefois, le processus de sa production a une spécificité informationnelle. Il se déclenche par : (a) la formulation d'un besoin informationnel par un utilisateur / « Commande client », (b) la collecte de données d'entrée / « produits bruts », (c) un traitement informationnel /

« produits semi finis », (d) la production des connaissances / « produits finis », (e) gestion des connaissances et diffusion auprès des utilisateurs / « écoulement des produits auprès des consommateurs ». Sachant que le processus de veille n'a aucun sens s'il est en discordance avec les besoins et les attentes des utilisateurs, le concept du « marketing » dans le processus de la « veille » se présente comme une démarche stratégique au début du « processus de production informationnelle » de la veille stratégique venant justifier et appuyer sa valeur ajoutée. En plus de la présentation de ses produits sous forme de simples informations, elle assure en amont la prospection et le déclenchement des besoins des utilisateurs/consommateurs au lieu d'attendre qu'ils soient formulés occasionnellement de temps à autres. Dès lors, elle permet l'écoute et l'évaluation de la satisfaction des utilisateurs/consommateurs pour améliorer la qualité de sa culture et de son processus informationnel. Cette démarche entreprend une approche relationnelle par la stimulation et l'anticipation des besoins et les attentes des parties concernées. Levet et Paturel (1996) remarquaient à propos des résultats plutôt contestés de la veille, que généralement : *« les PME sont souvent trop occupées par leur survie pour s'ouvrir à des concepts qui peuvent paraître très éloignés des réalités de terrain »*. Baumard et Ibert (1999) notaient qu'une pareille approche et implication du marché d'employabilité dans les projets et produits universitaires œuvre à surpasser la culture de crainte et de sécurité développée vis à vis des universités. Bloch (1982) avançait que : *"l'implication produit est un état non observable reflétant le niveau d'intérêt, ou d'attachement émotionnel évoqué par le produit pour un individu particulier"*. Il la considère comme une relation affective d'un individu avec un produit. La stratégie de l'implication est une motivation caractérisée par l'intensité de l'importance, de l'intérêt, de l'attraction du consommateur envers un produit ou une classe de produits qui répondent à certaines conditions. Thévenet (2002) constate que : *« On ne peut impliquer les personnes, comme on ne peut les changer....seules les personnes peuvent s'impliquer. La seule chose que l'entreprise peut faire c'est satisfaire aux conditions nécessaires de l'implication »*.

En vue de développer la culture informationnelle, la stratégie de l'implication des utilisateurs dans les projets de mise en place des systèmes d'information est fortement recommandée aussi bien en sciences de gestion (Missonier, 2007) qu'en sociologie

(Proulx, 2000). De son côté, Zune (1999) souligne que l'implication de l'utilisateur potentiel est identifiée depuis moins d'une décennie comme un élément fondamental, surtout dans le succès des projets de déploiement des TIC pour accéder à l'information pertinente. Missonier (2007) avance que: « *la théorie de l'acteur-réseau nous permet quant à elle, d'envisager cette implication comme un dispositif d'intéressement et d'enrôlement d'un nombre croissant d'alliés au cours du processus d'implantation* » de la technologie et des systèmes d'information. Barki et Hartwick (1994) notaient que : « *L'implication des utilisateurs peut être conceptualisée comme un état psychologique déterminée par leur perception de l'importance personnelle et de la pertinence du système* ».

## **6- Problématique et objectifs de la recherche**

Dans ce cadre de travail et dans l'enceinte de ce contexte, cette thèse vient traiter la problématique du développement de la qualité et de l'employabilité des apprenants et futurs diplômés universitaires. Elle cherche à savoir dans quelle mesure une veille pédagogique et stratégique universitaire peut-elle améliorer la qualité de leur compétence en culture informationnelle et leur employabilité, en adoptant dans son processus d'information et de production de connaissance, un marketing relationnel orienté-marché : (Interne/Apprenant-Client) et (Externe/Marché d'employabilité) ?

Ce travail vient nouer avec les recommandations et les perspectives des travaux de Khenissi (2008)<sup>1</sup>. Elles invoquaient le développement de la qualité de cette culture informationnelle par le recours à la veille stratégique en tant que système d'information dans l'enseignement supérieur et les institutions universitaires. Guilhon (2003)<sup>2</sup> affirmait cette perspective en avançant : « *Notre rôle de formateurs est davantage de diffuser une culture que de former à l'utilisation d'outils. Nous aurons gagné le jour où l'Intelligence économique (IE) participera de la vie des citoyens et des salariés* ».

---

<sup>1</sup> En se basant sur notre travail de master de recherche Khenissi (2008) portant sur la veille stratégique dans le cadre des organismes publics tunisiens Khenissi et Gharbi (2010a) ont présenté un modèle d'évaluation de la culture informationnelle de la veille numérique chez les cadres des organismes publics tunisiens diplômés universitaires. Ce modèle a relevé un manque dans « *La culture informationnelle de veille sur Internet* » qui s'élève à un taux moyen de 66,46 % et un taux moyen du « *Besoin de formation en culture informationnelle de veille sur Internet* » qui s'élève à 65,62 % avec une indication de la liste des priorités en formation et une précision des champs d'action.

<sup>2</sup> Conférence de Guilhon (2003) communiquée dans l'école militaire en France au cours du colloque « *L'intelligence économique : une nouvelle politique publique au service des acteurs économiques* », le 1<sup>er</sup>. Décembre 2003, en présence de N.Sarkozy, J.L.Debré, B.Carayon et autres

Pour atteindre cet objectif principal on s'est fixé comme objectifs spécifiques de proposer des modèles d'évaluation et de développement de la qualité de la culture informationnelle des apprenants universitaires en veille sur Internet (CIVI) et de mettre en place des outils, des procédures et processus orientés- marché en vue de l'amélioration de la qualité de leur compétences employables.

## **7- Motivations de la recherche**

Cette recherche est sujette à une triple motivation.

- a) Poursuivre le travail de Khenissi (2008)<sup>1</sup>, dans un contexte universitaire pour développer la culture informationnelle de ses apprenants, en recourant à la veille pédagogique et stratégique universitaire.
- b) Entreprendre une orientation-marché interne dans le cadre d'une « Orientation-implication de l'apprenant universitaire (APRU) » en le considérant en tant que « Apprenant-client » au cours de son processus de formation, en l'appelant à « prendre son avenir en main » et à veiller lui-même sur l'amélioration de la qualité de ses compétences et de son employabilité.
- c) Entreprendre une orientation-marché externe dans le cadre d'une « Orientation-implication du marché d'employabilité » dans le processus de développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU et leur sollicitation pour un partenariat impliqué dans les programmes de formation quotidienne.

## **8- Intérêts de la recherche**

Cette recherche suscite un double intérêt. L'un est théorique. L'autre est empirique.

### **A) Intérêt théorique**

L'intérêt théorique de cette recherche se manifeste par le fait que :

- a) Rares sont les d'études théoriques entreprises à ce jour sur la veille pédagogique et stratégique traitant la qualité de la culture informationnelle des apprenants universitaires et leur employabilité. Ceci constitue une carence

---

<sup>1</sup> Mastère de recherche Khenissi M.G., « Déterminants et conséquences de l'adoption de la veille stratégique dans les organismes publics tunisiens », *ISCAE, Université Manouba*, Tunisie, Année Universitaire. (2008-2009).

notable dans la littérature face aux critiques adressées à l'université à propos de la qualité de ses diplômés et l'handicap qu'ils rencontrent sur le marché d'employabilité.

- b) Ce travail vient souligner l'apport du « *Marketing de veille* » dans la communication avec le marché d'employabilité pour stimuler son implication et déclencher ses besoins et ses attentes. Cette démarche active le processus de la veille qui est jugée passive (cohen, 2006)<sup>1</sup>. Elle apporte un changement dans le paradigme de la définition des besoins de veille par un passage à l'action sur terrain pour les provoquer, les collecter et les étudier à la source au lieu d'attendre qu'ils soient formulés généralement par les utilisateurs.
- c) Le concept de « *Marketing de veille* » dans le processus de veille se présente dans notre recherche comme un outil pédagogique pour l'amélioration de la qualité de la culture informationnelle, l'apprentissage par l'action et la formation sur le terrain des apprenants. Il a un double intérêt (formationnel et psychologique) pour les apprenants universitaires :
- Une formation au « Processus de veille » et au « Marketing relationnel dans une stratégie d'orientation-marché d'employabilité
  - L'autonomie, la confirmation de la personnalité et la confiance en soi grâce à l'amélioration de la culture informationnelle et la « *minimisation de l'incertitude* » suite au processus de veille et du contact avec les acteurs du marché d'employabilité.
- d) Le concept du « *Marketing de veille* » oeuvre d'autre part à concrétiser le partenariat (Université / Marché d'employabilité) et asseoir la dimension partenariale « Partenariat Public/Privé (3P) » évoqué par Coté (2005) qui soulignait que: « *En 1997, en Grande-Bretagne, Tony Blair en a fait une priorité de sa réforme de l'action publique* ».

---

<sup>1</sup> Cohen (2006) souligne : « *Alors que la veille est passive (elle subit le changement), au mieux réactive (elle attend le changement pour réagir) ou préactive (elle se prépare à un changement anticipé) » l'intelligence économique est proactive (elle agit, ou recommande d'agir, pour provoquer le changement) ».*

## **B) Intérêt empirique**

On envisage empiriquement par cette étude et dans le contexte universitaire :

- a) La mise en place d'un processus de veille pédagogique et stratégique universitaire basée sur le concept de « *Marketing de veille* » pour assister la culture informationnelle des apprenants universitaires. La qualité de cette culture est jugée dans le contexte socio-économique comme l'une des habiletés potentielles pour l'employabilité dans la société SICS. Par ailleurs, Ebelmann (2004) et bien avant Rostaing (1993) dans sa thèse soulignent que pour sa réussite économique, le Japon a fait de la discipline de veille un objectif collectif et national et l'a incrusté dans son esprit social et culturel.
- b) L'implication des universitaires (enseignants/chercheurs et apprenants) dans le processus de la veille pédagogique et stratégique pour l'amélioration de la qualité de la culture informationnelle et le développement de l'employabilité des apprenants universitaires.
- c) Transcender la nature universitaire passive et adoptive des programmes enseignés dictés par les institutions de tutelles à un rôle dynamique actif et adaptatif aux attentes du marché. Cette adaptation vise la mise à niveau immédiate et en temps réel des programmes universitaires tenant compte l'évolution de la mondialisation et des changements apportés par la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS).
- d) Rassembler les acteurs universitaires et ceux du marché sous un processus technologique qui réduit la fracture qui les sépare et concrétise leur liaison informationnelle et leur collaboration actionnelle.
- e) Initiation précoce des apprenants universitaires à la pratique du « Processus de veille pédagogique et stratégique » et au « Marketing relationnel ». Cette initiation est « Orienté-marché d'employabilité » pour être réaliste et identifier clairement et correctement les besoins réels du marché pour agir en conséquence et prendre les décisions adéquates au niveau formationnel et professionnel. Par ailleurs, en s'impliquant tôt dans le marché d'employabilité, les apprenants universitaires seront confrontés psychologiquement et socialement à la réalité du terrain. Ce contact leur fournira éventuellement des



opportunités de reconnaissance et de dépistage d'un emploi éventuel pour l'avenir

## **9- Motivations pour notre cadre de recherche institutionnelle (ISCAE/Tunisie)**

Notre motivation pour traiter la problématique de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires est justifiée par le lancement des projets d'appui à la qualité universitaire (PAQ) toutefois sans pouvoir réduire le taux de chômage des diplômés universitaires. On constate d'après les derniers chiffres publiés par l'Institut national des statistiques de Tunisie (INS)<sup>1</sup>, que le nombre de diplômés chômeurs de l'enseignement supérieur est estimé à 241.3 milles au premier trimestre 2014,

Ces projets (PAQ) ont été entrepris par plusieurs universités tunisiennes depuis l'année 2007. Cependant, malgré leurs objectifs ambitieux, il est constaté qu'ils ont mis l'accent sur les ressources matérielles plus que sur les ressources immatérielles telles que les compétences et habiletés des apprenants universitaires dont principalement la culture informationnelle, clé de toutes les compétences (Khenissi et Gharbi, 2010b). Un projet (PAQ) a été officialisé depuis Novembre 2007 entre le Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et de la technologie et l'Institut des études supérieures de la comptabilité et de l'administration des entreprises (ISCAE/Tunisie)<sup>2</sup>. Il s'étale sur 36 mois avec un financement de 300.000 Dinars Tunisiens de la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) précisément dans « *la discipline de Gestion* » sous le sigle « *Œuvrons ensemble pour un enseignement de qualité à l'ISCAE* ». Le titre du projet est : « *Rénovation pédagogique, techniques de recherche d'emploi et insertion professionnelle des diplômés* ».

Les objectifs généraux tels qu'ils sont mentionnés par le « Livret PAQ » du projet de l'ISCAE/Tunisie se résument en trois points essentiels:

### **1) Le développement de pédagogies appropriées,**

---

<sup>1</sup> <http://www.ins.nat.tn/>

<http://french.peopledaily.com.cn/96852/8128799.html> - Consulté le : 12.04.13

<sup>2</sup> Institut des études supérieures de la comptabilité et de l'administration des entreprises (ISCAE), Université de la Manouba, Tunis, Tunisie. <http://www.iscae.rnu.tn/main.php?id=c81> - Consulté le : 05.10.12

- 2) La formation des apprenants aux techniques de communication et de recherche d'emploi,
- 3) La facilitation de l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, le même document évoque les objectifs spécifiques suivants:

- 1) D'augmenter la satisfaction des apprenants par rapport aux enseignements (A un taux de 80 % de satisfaction),
- 2) D'impliquer les apprenants dans leur processus de formation (l'autoformation),
- 3) D'utiliser les TIC et les pédagogies actives en matière d'enseignement,
- 4) De réduire la durée d'attente séparant l'obtention du diplôme et l'insertion professionnelle

En citant les bénéficiaires de ce projet, le même document avance :

**1-** Les apprenants qui bénéficieront de l'allocation en date du projet:

- Les apprenants en fin de parcours pour les anciens diplômés (environ 400 apprenants par an, soit un total de 1200 apprenants durant la période d'exécution du projet).
- Tous les apprenants inscrits au régime LMD (environ 1000 apprenants par an, soit un total de 3000 apprenants durant la période d'exécution du projet).

**2-** Les enseignants/chercheurs qui bénéficieront de l'allocation en date du projet:

- Tous les enseignants/chercheurs du département de gestion (24 enseignants dont les 7 membres du PAQ qui ont participé à la préparation du projet). Mais le projet profitera sur beaucoup d'aspects à tout enseignant des autres départements intéressé par le programme.

**3-** Les membres externes bénéficieront indirectement de l'allocation en participant aux différentes activités du projet.

Finalement, il est à signaler que le même document a souligné que l'efficacité globale du projet se mesurera par sa contribution à une meilleure insertion des diplômés sur le marché d'employabilité. Aussi, un délai de 36 mois à partir de la date de signature évoquée (Novembre 2007) est requis pour réaliser les investissements et pour permettre une évaluation objective du projet. Néanmoins, on est loin de prétendre par cette introduction du projet PAQ avoir l'intention de discuter son contenu et évaluer son processus d'évolution et ses résultats atteints. Notre objectif est de souligner

uniquement la ferme intention de cet institut (ISCAE/Tunisie) et la notre, à développer la qualité de ses apprenants et leur employabilité. Par ailleurs, on vise par notre travail appuyer cette démarche d'appui à la qualité entamé par le PAQ en offrant au monde de l'enseignement supérieur et les institutions universitaires, une approche de plus, pour améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants universitaires (APRU).

## **10- Décomposition de la thèse**

Pour traiter notre sujet de recherche, on a estimé convenable de décomposer cette thèse en sept chapitres

Le premier chapitre porte sur la question de l'enseignement supérieur et les déterminants de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU). Il traite en première section la question de l'articulation de l'enseignement supérieur avec l'éducation de base de l'apprenant et présente en deuxième section notre modèle conceptuel avec ce qu'on a estimé comme déterminants prioritaires de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU) dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS).

Le deuxième chapitre présente les compétences employables fondamentales (CEF) dans la société SICS. Il présente dans ce sens en première section « la littératie initiale » comme un enracinement éducationnel essentiel et en deuxième section, il discute la qualité des jeunes apprenants en l'occurrence tunisiens et leur évaluation internationale chiffrée dans les compétences (CEF).

Le troisième chapitre expose les compétences employables connexes (CEC) dans la société SICS. Il évoque dans ce sens en première section « la littératie étendue qu'on a identifiée comme compétences employables connexes » et ceci à l'échelle européenne et dans le cadre de l'OCDE. Sa deuxième section, présente cette « littératie étendue » à l'échelle américaine et dans le cadre de l'Unesco.

Le quatrième chapitre discute de la méthodologie de la recherche adoptée par cette thèse, en évoquant en première section le positionnement épistémologique et en deuxième section l'épistémologie de la recherche.

Le cinquième chapitre présente une évaluation chiffrée des diplômés universitaires. Il analyse et discute en première section la base de données de l'institut

ISTIS<sup>1</sup> (2009) et les chiffres présentés par son rapport évaluant la satisfaction des diplômés/ISCAE<sup>2</sup> de leur formation et la qualité de leurs compétences jugées par le marché d'employabilité (MEMP). Après leur traitement et l'avancement de nos arguments, tous ses chiffres étaient révisés en baisse de satisfaction chez les apprenants comme chez les acteurs du marché MEMP. La deuxième section veille à présenter notre modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des cadres diplômés universitaires qui sont en cours de fonction dans les organismes publics tunisiens. Il nous servira de référence pour l'évaluation de la culture CIVI des apprenants universitaires pour le chapitre suivant.

Le sixième chapitre expose en deux sections successives, un modèle d'évaluation chiffrée de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI existante chez les apprenants APRU/ISCAE puis un processus de leur éventuelle implication dans le développement de la qualité de leurs compétences d'employabilité (DQCE).

Le septième chapitre œuvre à présenter en deux sections, l'orientation-marché pratique de l'institution universitaire en empruntant le marketing relationnel dans le processus veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) pour le développement de la qualité des compétences d'employabilité des apprenants APRU/ISCAE. La première section expose tout d'abord la démarche de « l'orientation-implication apprenant-client (OI-APCL) » appliquant le marketing relationnel interne-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la compétence en culture informationnelle (CIVI) et la transition de l'esprit d'emploi à l'esprit d'employabilité. La deuxième section présente à son tour la démarche de « l'orientation-implication marché d'employabilité (OI-MEMP) » appliquant le marketing relationnel externe-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la qualité des compétences des apprenants

---

<sup>1</sup> ISTIS : Institut de sondage et de traitement de l'information statistique (Tunisie), « *Etude de l'insertion professionnelle auprès des ressortissants de l'ISCAE* » <http://www.istis-tunisie.com/home-fr.htm>

<sup>2</sup> ISCAE (Institut de Comptabilité et d'Administration d'entreprises – Université Manouba – Tunisie)

# **Chapitre-1 L'enseignement supérieur et les déterminants de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires**

## **Introduction**

Dans le souci de l'amélioration de la qualité des apprenants universitaires et le développement de leur employabilité, on a jugé opportun d'aborder tout d'abord le contexte de l'éducation et de l'enseignement supérieur dans lequel ils sont entrain d'évoluer. On a cherché à saisir en premier lieu la notion de l'enseignement et sa nuance par rapport à l'éducation pour comprendre et discuter l'orientation de l'enseignement supérieur dans le cadre de la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). Ainsi, nous allons parler dans ce chapitre de l'enseignement supérieur dans son contexte général puis évoquer son état en Tunisie particulièrement pour saisir de plus près le contexte d'évolution de l'apprenant universitaire (APRU). Il sera composé de deux sections. La première abordera le thème de l'enseignement supérieur d'une façon générale et de l'articulation de sa qualité avec celle de la formation et de l'éducation de base de l'apprenant APRU. La deuxième traitera les déterminants de l'amélioration de sa qualité et du développement de son employabilité dans l'actuelle société SICS en présentant un modèle conceptuel évoquant quatre déterminants essentiels comme base de départ : les déterminants universitaires, les déterminants individuels/Apprenant les déterminants technologiques et les déterminants environnementaux/Marché du travail et d'emploi (Marché d'employabilité).

## **Section-1 L'enseignement supérieur: une articulation avec l'éducation de base**

### **1.1 Approche étymologique de l'enseignement**

La lecture du lexique des termes pédagogiques (2006)<sup>1</sup> stipule que le terme « *Enseigner* » signifie : « *Communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique* ». Lefrançois (2008) avance que le terme

---

<sup>1</sup> Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement, Arts plastiques, Académie de Lille, Septembre 2006

« enseignement » a d'abord désigné « précepte, leçon », il s'est dit ensuite pour « leçon d'un maître » pour désigner depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle « *l'action, l'art de transmettre des connaissances et la transmission elle-même* ». Malo (1993) souligne que pour enseigner une matière convenablement, il faut pouvoir la transformer dans le contexte de la pratique, car l'acte d'enseigner est essentiellement un processus dynamique. Lefrançois (2008) avance que « l'enseignement » est un processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour leur permettre d'apprendre à adopter des comportements déterminés dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des situations particulières. Il ajoute que l'enseignement est une activité visant à transmettre des connaissances théoriques ou pratiques, à acquérir des capacités et des habiletés aussi bien que de développer des aptitudes et des compétences. Dans le même sillon, Dugal (1991) note que l'enseignement est : « *Un ensemble d'activités organisées dans le but de faire acquérir à un individu de nouvelles habiletés ou de nouvelles attitudes, dont il aura à témoigner à la fin de la séquence prévue. L'évaluation ferme la boucle permettant à l'apprenant et à l'enseignant de mesurer la qualité des acquis. Selon les résultats, une nouvelle séquence d'enseignement peut être préparée* ». Ceci nous amène à souligner l'aspect signalétique, indicatif et encadreur de l'enseignement qui a pour sens le développement de l'autonomie de « L'enseigné » pour qu'il soit l'acteur principal de la constitution de ses acquis et de ses prérequis. « L'enseignant » n'est alors là que pour l'encadrer, l'accompagner et éventuellement l'assister en cas de nécessité. Ainsi, Pujol (2010)<sup>1</sup> avance que : « *l'enseignement ne serait de la sorte qu'un signe et un geste pour indiquer quelque chose. Ce qui importe alors est ce de regarder le signe ou celui qui fait ce signe !* ». De son côté, Lefrançois (2008) avance qu'on emploie le terme enseignement pour désigner le : « *Processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés, dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des situations spécifiées.* ». Il ajoute que c'est « *L'activité visant à transmettre des connaissances théoriques ou pratiques, à développer ou à faire acquérir des capacités, des habiletés, et à développer des aptitudes* ». Altet (1997) souligne que l'enseignement évolue dans deux champs pratiques. Le premier tend à la gestion de l'information et la structuration du

---

<sup>1</sup> <http://www.paul-pujol.net/article-etymologie-enseignement-58675850.html> - Consulté le 05.06.13

savoir chez les apprenants. Le deuxième s'intéresse à lui faire acquérir les compétences du traitement et de la transformation de l'information en connaissances et en savoir en recourant à des capacités et des aptitudes relationnelles relevant de situations pratiquement actionnables.

Chevallard et Ladage (2012) avance que d'après le Trésor de la Langue Française Informatisée (TLFI), le terme (Enseigner) vient du latin populaire « *insignare* » dérivant lui même du latin courant « *insignire* » voulant dire (signaler, désigner). Ils notent que : « *Un semblable constat peut être fait avec l'anglais : d'après The Online Etymology Dictionary<sup>1</sup>, le verbe (to teach) dérive du vieil anglais « tæcan » qui signifiait (to show, point out) et aussi (to give instruction). (...) Le même dictionnaire encore indique à propos de teacher : It was used earlier in a sense of (index finger) . Vers la fin du XIII<sup>ème</sup> siècle, le teacher signifiait l'index en anglais, c'est-à-dire le doigt qui montre, le doigt de la deixis (du grec deiknunai: montrer) ».*

Le « *Nouveau dictionnaire étymologique et historique* »<sup>2</sup> avance que le terme « Enseignement » trouve ses sources dans le latin populaire (*Insignare*) dérivant du terme (*Signare*) qui veut dire « Indiquer » et du terme (*Signum*) qui veut dire « Signe ». Biales<sup>3</sup> souligne que pour définir l'enseignement « *L'étymologie nous est précieuse ici aussi : Enseigner, du latin insignire, signifie "signaler, distinguer", autrement dit marquer d'un signe, celui d'une culture, pour distinguer l'homme cultivé de celui qui ne l'est pas. Indiquons qu'en latin celui qui enseigne est le –Praeceptor- de –Praecipere- : "donner des conseils, des leçons, des préceptes". Nous trouvons là le premier sens d'enseignement : le précepte -le principe- qui guide dans la façon d'être et d'agir; la leçon que l'on tire d'une expérience ou que donne un maître* ». De leur part, Chevallard et Ladage (2012) soulignent que le terme « Enseigner » apparaît en français avec le sens de (faire connaître par un signe et une indication). Ils notent que c'est une altération du latin (*insignire : indiquer, désigner*), dérivé de l'adjectif (*insignis de signum : enseigne, signe*). Ils constatent que « Enseigner » a d'abord vers 1050 correspondu - comme le latin insignire – à (faire connaître par un signe) puis à (renseigner). Par extension, le verbe s'est employé vers

---

<sup>1</sup> <http://www.etymonline.com/> Consulté le : 10.02.12

<sup>2</sup> Dauzat A., Dubois J. et Mitterrand H. (1971) *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*, Larousse, Paris, 804 pages

<sup>3</sup> <http://www.christian-biales.net/documents/Frontieres2.PDF> - Consulté le: 09.07.12

1165-1170 pour signifier (instruire quelqu'un). Il prend ensuite vers 1200 les valeurs (d'apprendre à quelqu'un). Il faisait allusion en 1690 à (transmettre des connaissances) à quelqu'un. Ces derniers concluent qu'à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle et en emploi absolu enseigner signifie « être enseignant ». Le Petit Larousse<sup>1</sup> avance que « Enseigner » est un verbe transitif dérivant du latin populaire (*Insignare*) et du latin classique (*insignire*) qui signifie « désigner, faire remarquer, distinguer, signaler, indiquer par un signe ». C'est un dérivé de « *insignis* » qui signifie « enseigne » racine de « l'enseignement » qui est l'acte d'enseigner, d'orienter et d'indiquer des signes de connaissances et du savoir à un apprenant sollicitant le développement de ses orientations et l'amélioration des caractéristiques de sa désignation et de sa distinction par rapport à autrui pour passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur et d'une catégorie subalterne à une autre meilleure. Dans ce sens, le linguistique et l'auteur de l'ouvrage « *Le français ne vient pas du latin* » (Cortez, 2007)<sup>2</sup>, écrit dans son ouvrage en ligne « *Etymologie des langues indo-européennes* » (Cortez, 2009)<sup>3</sup> que « *l'Etymologie de Enseigner c'est : rendre senior* ». Toli (2011) avance que « *L'étymologie du vocable senior renvoie plus généralement à la définition d'une personne plus âgée* »<sup>4</sup> Il note que chez les romains, le terme était employé pour qualifier les aînés et honorés ceux qui méritent le respect et la considération. Il ajoute que ce terme, souvent employé dans le cadre du travail, désigne les aînés qui ont derrière eux des années d'expérience dans le métier. Il écrit dans ce sens que : « *Employé dans ce contexte, la qualification catégorise les employés dont l'âge se situe entre 45 et 50 ans et occupent toujours une fonction importante, même en fin de carrière. (...) C'est un qualificatif qui distingue ceux qui sont dans la catégorie des employés aguerris et les jeunes débutants. (...) Ce terme connaît plusieurs évolutions au fil du temps. Ayant d'abord comme signification 'Ancien' qui évoque un sentiment de respect, il permet ensuite de mettre en valeur la supériorité (...). Au XXI<sup>ème</sup> siècle, 'Senior' renvoie plus à une notion de valeur intrinsèque de la personne qu'à une catégorie spécifique. Ainsi, il est utilisé pour valoriser le savoir faire et l'expérience de l'individu. Un senior désigne dans ce cas une personne qui sert de*

<sup>1</sup> <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-autre/enseigner/48133> - Consulté le: 10.05.12

<sup>2</sup> Cortez Y. (2007), *Le français ne vient pas du latin ! Essai sur une aberration linguistique*, Editions L'Harmattan.

<sup>3</sup> Cortez Y. (2009), *Etymologie des langues indo-européennes par la méthode oronale*, <http://www.etymologie-langues-indo-europeennes.fr/livre.php?page=235>  
[www.etymologie-langues-indo-europeennes.fr/?dLLivre=1](http://www.etymologie-langues-indo-europeennes.fr/?dLLivre=1) - Consulté le : 09.10.12

<sup>4</sup> <http://www.web-libre.org/dossiers/senior,9558.html> - Consulté le : 10.02.12



*référence aux nouvelles recrues* ». Dans le Petit Larousse (1995), le terme senior se définit d'un individu qui a dépassé l'âge d'un junior aux alentours de 20 ans et moins de l'âge d'un vétéran déterminé à partir de 45 ans. Ce qui évoque à notre sens la notion de l'enseignement supérieur poursuivi normalement durant cette tranche d'âge.

## **1.2 Définition et missions de l'enseignement supérieur**

Dans son document de la (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le 21<sup>ème</sup> siècle: Vision et actions), l'Unesco (1998) avance que l'enseignement supérieur désigne *« Tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche assurées au niveau post-secondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'Etat »*. Le même document souligne que: *« Cette Définition est Approuvée par la Conférence générale de l'Unesco à sa 27<sup>ème</sup> session de novembre 1993 dans la Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur »*. L'OCDE (2005)<sup>1</sup> souligne à ce niveau que : *« Il est important de relever ici la fréquente confusion entre les termes d'enseignement post-secondaire et d'enseignement supérieur.(...) l'enseignement supérieur désigne les différents mécanismes, établissements/prestataires et programmes qui permettent d'obtenir un titre ou un diplôme de niveau pré ou postlicence sanctionnant des études à temps plein ou à temps partiel, ou une formation continue. (...) Il porte principalement sur les universités et les établissements qui décernent des diplômes, et ne couvrent pas intégralement les établissements qui n'en délivrent pas, ni la formation continue informelle ou non formelle, ni la formation professionnelle, qui constituent des volets importants du secteur plus général de l'enseignement post-secondaire »*.

L'enseignement supérieur forme un acquis potentiel pour tout pays visant à améliorer la qualité éducationnelle de ses citoyens en vue de garder le cap de la compétitivité et du progrès à l'échelle internationale. Il constitue sa richesse scientifique et culturelle et contribue au transfert de ses savoirs pour ses générations successives. De la sorte ses prestations sont d'un intérêt indéniable pour ses parties prenantes. Son impact est visible à plusieurs niveaux (politique, social, culturel, scientifique, techniques, économique, etc.) d'où son intérêt incessant au développement continu des

---

<sup>1</sup> OCDE (2005) ; L'enseignement supérieur en Amérique Latine, la dimension internationale

connaissances et des compétences de ses divers acteurs. Il se présente comme un des indicateurs principaux dans une société, permettant de mesurer son développement et de visionner son avenir et la qualité de ses générations futures. Il constitue sans doute un acquis pour l'être humain qui œuvre à le protéger scrupuleusement et à le partager équitablement. La Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée le 10 décembre 1948 à Paris par l'Assemblée Générale des Nations Unies stipule dans son (Article 26) que chaque personne a droit à l'éducation et que : « *L'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ». La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée le 14 décembre 1960 par la Conférence générale de l'Unesco et réunie à Paris stipule dans son (Article 4) l'engagement des états parties à « *Rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun l'enseignement supérieur* », Dans son Info Synthèse (2006) <sup>1</sup> le Ministère des Affaires Etrangères Français avance que l'enseignement supérieur regroupe toutes les formations postérieures au baccalauréat. Il héberge généralement deux systèmes. Le premier système accueille la plupart des bacheliers. Ils ont le droit d'y entrer sans sélection préalable pour suivre des formations diverses. Le deuxième système est sélectif et contrôlé. Il est à capacité d'accueil limité. L'entrée s'y fait suite à un concours, un examen, ou une sélection sur dossier qui sont la plupart du temps complétés par un entretien.

Par ailleurs, la conférence mondiale de l'Unesco (1998) a défini les grandes missions de l'enseignement supérieur et les défis à relever pour le 21<sup>ème</sup> siècle dont on peut citer.

- La mission suprême est de « *servir la société et de promouvoir le développement humain durable* ».
- La mission de « *former des citoyens responsables* » éclairés et actifs et des « *spécialistes hautement qualifiés* » dotés de connaissances solides spécialisées et d'une bonne formation générale.
- La mission « *d'apprendre à apprendre et d'apprendre à entreprendre* ». Cette mission a une dimension éthique et civique importante.

---

<sup>1</sup> [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/enseignement\\_superieur.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/enseignement_superieur.pdf) - Consulté le : 06.06.13

- La mission de la mise en œuvre de « *l'apprentissage tout au long de la vie* » pour assurer un développement durable à la société et à ses citoyens.

De nos jours et dans la perspective du développement durable, la question de l'enseignement est passée progressivement au premier plan. Elle porte en particulier sur la qualité et son adaptation aux besoins aussi bien que son contenu et les méthodes pédagogiques. « *L'enseignement supérieur est de plus en plus reconnu comme un élément de développement durable et l'enseignement tout au long de la vie devient une prérogative des changements de sociétés* » (Unesco, 2005a). Hugon, Winter et Baby (2002) écrivaient que « *L'enseignement supérieur et la recherche sont les paramètres essentiels pour le développement durable* ». Ils arguent que l'enseignement supérieur contribue à la qualité et au progrès socio-économique en permettant la formation et le développement des ressources humaines indispensables à la productivité et à l'innovation compétitive. « *La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable -2005-2014– Plan international de mise en œuvre* » organisée sous les auspices de l'Unesco vise notamment à transformer les modalités et la finalité de l'enseignement en appelant les pays à réétudier leur système éducatif dans l'optique d'un développement durable axé sur les trois éléments clés que sont la société, l'environnement et l'économie, avec la culture comme élément sous-jacent. De la sorte, l'enseignement en vue du développement durable signifie l'éducation durable et permanente visant l'acquisition de valeurs, de connaissances et de compétences qui aident les individus à s'informer et à trouver des solutions aux problèmes aussi bien environnementaux que socio-économiques qui affectent leurs conditions de vie (Unesco, 2005b). Dans ce sens, Altet (1997) écrivait que l'enseignement couvre deux champs de pratique. En premier lieu, il œuvre à gérer l'information et à structurer le savoir par le formateur pour son appropriation par l'apprenant. En second lieu, il traite et transforme l'information en savoir par la pratique relationnelle avec les parties prenantes et l'action du formateur par l'organisation et la création de diverses situations d'apprentissage.

### 1.3 L'enseignement supérieur et le système L.M.D

Un des problèmes épineux rencontrés par les diplômés de l'enseignement supérieur est l'emploi et l'employabilité qui relèvent généralement de leur qualité et de leur qualification professionnelle. En réponse à cette question est venu s'appliquer le nouveau programme d'enseignement supérieur (LMD : Licence, Master, Doctorat) proposé par le processus de Bologne. « *Le phénomène prend place peu à peu, inspiré par le modèle universitaire présent aux Etats-Unis* » Morin (2006). Ce dernier évoque que le processus de Bologne fut adopté en 1998 dans le but de lancer la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur de qualité. Il fut rapidement rattrapé par la Stratégie de Lisbonne qui représente un programme économique contenant des retombées importantes sur l'enseignement supérieur. Ce système est mis en œuvre en l'an 2000 et engage quarante pays européens qui étaient vite suivi par la majorité des pays africains dont les pays du Maghreb, « *C'est ce système qui a été exporté au Maghreb dès 2000* » (Ghouati, 2009) .

Ce système a pour objectif premier de développer une économie de la connaissance qui soit la plus compétitive et la plus dynamique du monde à la veille de l'an 2010. Il cible essentiellement d'une part la croissance économique durable et d'autre part l'amélioration de la qualité des universitaires et leur employabilité en présence d'un marché de travail exigeant en déclarant une démission presque totale de sa tâche classique de formation professionnelle des jeunes recrues (Oba, 2006). Désormais, c'est un rôle qui est attribué à l'institution universitaire et supervisé par le nouveau programme (LMD) de l'enseignement supérieur qui vise « *l'offre sur le marché* » de diplômés employables et hautement qualifiés. Rocher (1990) avance que « *Le sens de l'université se trouve dans les trois fonctions traditionnelles : enseignement, recherche, service à la collectivité* ». Il cite que « *L'université est une institution et dans la mesure où elle est vivante, il se développe entre elle et la société de multiples rapports, variables en étendue et en intensité selon les époques (...). Ainsi, d'un moment à l'autre de l'histoire, l'université n'a pas toujours eu la même visibilité, elle n'a pas toujours eu les mêmes rapports avec les pouvoirs économiques, politiques, religieux établis. Elle fut à certaines époques plutôt en retrait de l'histoire, discrète, réservée (...) et l'on doit alors s'interroger sur les conséquences qui en découleront pour l'ensemble de la société. Une université qui demeure myope devant les*

*brassages qui s'opèrent autour d'elle vit dans une tour d'ivoire qui risque de s'écrouler sous ses pieds* ». Par ailleurs, l'université est un établissement de l'enseignement supérieur qui fédère en son sein la production, la conservation (publications et bibliothèques) et la transmission de différents domaines de la connaissance. Elle se distingue en cela des écoles et des grandes écoles qui sont centrées sur la seule transmission d'un domaine bien défini de la connaissance<sup>1</sup>. Déjà en 1891, Peirce définissait l'université comme « *une association d'hommes [...] dotée et privilégiée par l'État, en sorte que le peuple puisse recevoir une formation (guidance) intellectuelle et que les problèmes théoriques qui surgissent au cours du développement de la civilisation puissent être résolus* ». La définition de Peirce renvoie au latin classique où l'expression *universitas hominorum* (« association d'hommes ») désigne ce que nous nommons aujourd'hui une personne morale ou une personne juridique. Elle rappelle aussi le latin médiéval, celui de l'époque où l'université occidentale est apparue, dans lequel le mot *universitas* désigne une communauté ou une corporation. L'entrée à l'université est généralement restreinte à ceux qui ont préalablement un diplôme d'enseignement secondaire. Le nombre d'étudiants dans les universités du monde est monté en flèche depuis le vingtième siècle et spécialement depuis la seconde guerre mondiale. De nos jours un bon fonctionnement des universités et plus généralement de l'enseignement supérieur est considéré comme un atout de progrès économique. Aussi, les pays développés ou en voie de développement, pour soutenir la compétition internationale, se sont-ils lancés depuis une dizaine d'année dans un mouvement de réflexion et de réforme de leurs universités en lançant des projets d'appui à la qualité (PAQ) dans lesquels sont impliqués essentiellement leur personnel enseignant. La Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) réunie à Paris du 21 octobre au 12 novembre 1997 en sa 29<sup>ème</sup> session avançait que : « *Le Personnel enseignant de l'enseignement supérieur désigne l'ensemble des personnes attachées à des établissements ou programmes d'enseignement supérieur qui sont engagées dans des activités d'enseignement et/ou d'étude et/ou de recherche et/ou de prestation de services éducatifs aux étudiants ou à l'ensemble de la communauté* ». Elle met l'accent par ailleurs sur l'importance de l'enseignement supérieur et le rôle décisif du personnel enseignant dans sa réussite et dans le

---

<sup>1</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Université> - Consulté le: 10.04.2013

développement de la qualité de ses apprenants et leur employabilité pour assurer leur insertion professionnelle. Pour cela, elle avance dans sa « Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur »<sup>1</sup> sa conviction que : « *L'enseignement supérieur et la recherche contribuent à promouvoir l'acquisition, le progrès et le transfert du savoir et constituent une richesse culturelle et scientifique exceptionnelle* ». Elle souligne également sa conscience que : « *Les services et les prestations de l'enseignement supérieur sont d'une utilité et d'un intérêt essentiels pour les gouvernements et les grands groupes sociaux tels que les étudiants, les entreprises et les travailleurs* ». La recommandation de l'Unesco reconnaît par ailleurs : « *Le rôle décisif du personnel enseignant de l'enseignement supérieur dans le progrès de ce secteur de l'enseignement et l'importance de sa contribution au développement de l'humanité et de la société moderne* ». Elle évoque sa conviction : « *Qu'il incombe aux enseignants de l'enseignement supérieur, comme à tous les autres citoyens, de s'efforcer de promouvoir au sein de la société le respect des droits culturels, économiques, sociaux, civils et politiques de tous les peuples* », Ceci étant, la même recommandation manifeste sa conscience : « *Qu'il est nécessaire que l'enseignement supérieur soit réformé pour s'adapter aux mutations sociales et économiques et que le personnel enseignant du supérieur participe à ce processus* », Pour cela, elle se déclare : « *Préoccupée par la vulnérabilité de la communauté universitaire à l'égard des pressions politiques indésirables qui pourraient porter atteinte aux libertés académiques* »,

#### **1.4 L'éducation de base: fondement de la qualité de l'enseignement supérieur**

Il est certain que tenant compte de la qualité de l'éducation de base de l'individu, dépend la qualité de son enseignement supérieur. Ses prérequis éducationnels constituent « la matière première » nécessaire pour l'assise des fondements de base d'une formation universitaire de qualité. L'éducation est non seulement un droit à la formation de base, mais aussi, de sa qualité dépend la qualité de l'enseignement supérieur qui a sans doute une incidence sur la qualité des diverses structures sociales. Ceci pour insinuer que la qualité de l'individu se dessine depuis l'éducation et que toute

---

<sup>1</sup> [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) - 100613

tentative de l'améliorer doit diagnostiquer avant tout la qualité acquise à cette étape pour comprendre sur quel édifice on est entrain de bâtir et apporter les remèdes adéquats pour écarter toute illusion et faux espoirs.

Etymologiquement, « L'éducation » est un terme issu du latin « educatio » qui est un dérivé de « ex-ducere ». Il se compose de « Ex » qui signifie (Hors de) et « ducere » qui veut dire (commander, donner des instructions). En étant composé, le terme « Educere » veut dire : « Guider », « conduire hors de » et « faire sortir » un éduqué d'un état contesté à un état accepté voire apprécié et de qualité. Debesse (1969) avance que le mot éducation a une double origine : educare qui veut dire nourrir; et educere qui signifie : « tirer hors de et conduire vers ». Martin (2009) signale que « *Le mot latin 'Educare' signifie nourrir, remplir, gaver, assimiler. C'est prendre la forme de... C'est s'adapter à... C'est être formé à et par... Ce concept illustre un mouvement de l'extérieur du sujet vers l'intérieur (...). C'est aussi un acte de transmission et d'appropriation de compétences et d'aptitudes complexes intégrant, assimilant, « digérant » des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels à l'exercice d'une profession et d'un vécu social qui modèle principalement les façons de faire, qui permet l'adaptabilité nécessaire pour fonctionner dans un cycle de continuité* ». Ainsi, en tenant compte des normes environnementales, les valeurs inculquées guident les comportements mutuels et facilitent l'intégration sociale (Demers, 2008). Par ailleurs, l'autre racine latine du mot éducation « *Educare* » exprime : « *une sortie de soi vers... une conduite hors de..., une direction vers. C'est l'action de faire sortir de... de s'élever vers. Bref, c'est être transformé dans le cœur et l'esprit par la libération de soi* » (Martin, 2009). D'autant plus « *Educare* » signifie « Tirer hors de » obligatoirement ou volontairement des contraintes instinctives à l'action instructive, du gouffre de l'inconscience aux perceptions de la science et de l'abîme de l'ignorance à la lumière de la connaissance. Ceci nous permet de relever l'aspect (formatif, directif et instructif) de l'éducation qui dans laquelle l'éduqué n'a pas à priori le choix de la forme de sa formation, de son cadre ni de son contenu. Ceci est dû particulièrement à la carence d'appuis et de repères pour réagir en référence à des acquis et des prérequis. Le souci est de quitter un état vers une situation jugée meilleure. L'éduqué adhère en principe aux directives de son éducateur pour assurer son éducation. Il se livre sans contestation et se laisse gérer au cours de sa formation par des règles et des procédures préétablies dans un

contexte recourant à tout ce qui est jugé utile et nécessaire à la réalisation de son éducation. De la sorte, l'éducation requiert un sens plus large de la part de l'éducateur qui peut traiter en même temps plusieurs disciplines pour donner une forme spécifique à l'éduqué en vue d'atteindre un objectif précis. De la sorte, l'objectif dans l'éducation est formé par la volonté de l'éducateur et la soumission et l'adhésion totale de l'éduqué. Par contre dans l'enseignement, l'objectif est formé en principe par le choix et la volonté de l'enseigné qui est accompagné et assisté par l'enseignant dans une interaction et manœuvre édifiantes par les deux parties. Dès lors, en disposant d'un ensemble de caractéristiques et de prédispositions à gérer pour valoriser sa qualité, l'éduqué se laisse conduire et guider en admettant de réduire ses réactions et ses décisions. Ceci indique certainement que le sujet est potentiellement transformable et transposable, toutefois cela indique aussi que l'éduqué n'est pas un sujet inerte ou soumis. Il est un sujet mouvant et caméléon dépendant de son contexte d'évolution et des facteurs émergents. Disposant d'un espace réactionnel indéfini et d'une prise de décision imprévue que l'éducateur œuvre à gérer, il peut être amené à tout moment à contester l'état acquis et à renégocier le niveau atteint en prenant de la distance de celui qui les supervise, voire de celui qui le commande et le contrôle.

Dans ce cadre l'éducation des individus peut se définir par « *L'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. L'éducation de l'enfant et de l'adolescent repose sur la famille, l'école, la société, mais aussi sur des lectures personnelles et sur l'usage des médias comme la télévision ou Internet* »<sup>1</sup>. Brassat (2012) évoque dans le même sens que l'éducation se préoccupe essentiellement assez tôt de la transmission des instructions morales qui permettent de gérer les actes et la conduite de l'éduqué. Elle lui assure la maturité du caractère et délimite ses rapports avec son environnement. Elle lui communique par ailleurs une connaissance clairvoyante de la réalité des choses pour pouvoir agir en conséquence dans le cadre d'une ligne de conduite culturelle relevant de lois universelles ou communes imprégnées de certains nombres de valeurs morales

---

<sup>1</sup> <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.html> - Consulté le: 10.08.12



traçant les limites de la liberté humaine et indiquant la voie de progression dans la vie individuelle et sociale. Emmanuel Kant soulignait dans son œuvre (*Traité de pédagogie*<sup>1</sup>) que « *L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. (...) L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait* ». En évoquant la caractère d'obligation dans l'éducation, Vial (2010) est allé plus loin en notant que « *Si on ne peut pas exister sans être éduqué, il faut admettre que l'éducation est une violence au moins symbolique : on ne demande pas son avis à l'éduqué* ». Ceci pour évoquer les notions de la soumission et de la subordination aussi dans l'éducation. La Chambre d'agriculture de l'Indre (CAI, 2011)<sup>2</sup>, l'utilisait aussi dans le cadre de l'éducation d'un sujet à dompter lorsqu' 'il est élevé et dressé pour qu'il soit mature, stable et plus équilibré. Elle souligne que cette éducation se caractérise par « la gestion de la liberté » du sujet qui est appelé à se conformer à des règles de conduites nécessaires à l'exercice de sa future fonction. Cette notion de « gestion de la liberté » est évoquée antérieurement par Emanuel Kant en parlant des individus dans son « *Traité Pédagogique*<sup>3</sup> ». Il notait de sa part que la culture de la nature humaine se développe par l'éducation. Elle lui donne « *La forme* » adéquate et requise par la communauté sociale pour être acceptée et pouvoir évoluer dans « *la dignité de l'humanité* ». Pour cela, il estimait que pour éduquer l'individu, les premières instructions éducationnelles doivent œuvrer d'abord à « *la gestion de sa liberté* » pour obtenir de la discipline et du laisser faire docile. Ceci, permettra à l'éducateur de traiter la « *Qualité* » de son caractère moral pour qu'il devienne « *un produit culturel* » de qualité, approuvable et acceptable par son environnement social. Kant signale que : « *Le caractère consiste dans l'habitude d'agir d'après des maximes*<sup>4</sup> », qui se présentent comme des lois et des règles de conduite transférables d'abord par l'éducateur et plus tard par le côtoiement de l'humanité. Le souci pour Kant

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, 1803, *Traité de Pédagogie*, traduction de Jules Barni  
[http://supertramp59.free.fr/cours/Philosophie/ancienne%20prof/kant\\_pedagogie.pdf](http://supertramp59.free.fr/cours/Philosophie/ancienne%20prof/kant_pedagogie.pdf) - Consulté le :17.09.13

<sup>2</sup> Chambre d'agriculture de l'Indre – Juillet, 2011  
[http://www.indre.chambagri.fr/fileadmin/cda36/documents/Publications/Fiches\\_Techniques/eduque\\_chien.pdf](http://www.indre.chambagri.fr/fileadmin/cda36/documents/Publications/Fiches_Techniques/eduque_chien.pdf)

<sup>3</sup> Emmanuel Kant, 1803, *Traité de Pédagogie*, traduction de Jules Barni,  
[http://supertramp59.free.fr/cours/Philosophie/ancienne%20prof/kant\\_pedagogie.pdf](http://supertramp59.free.fr/cours/Philosophie/ancienne%20prof/kant_pedagogie.pdf)

<sup>4</sup> « *Le terme maxime vient du latin médiéval maxima sententia; c'est donc la grande sentence. La maxime est une proposition générale, exprimée noblement, et offrant un avertissement moral voire une règle de conduite. La maxime est un jugement dont la vérité est fondée sur le raisonnement et l'expérience (Condillac). La maxime est l'expression exacte et noble d'une vérité importante et incontestable (Joubert). Les maximes sont nobles, sages et utiles; elles sont faites pour les gens d'esprit et de goût (Voltaire). Les maximes sont les proverbes des gens d'esprit (Montesquieu).* » <http://users.swing.be/cdw/Maximes.htm> - Consulté le:10.12.12

est que : *« l'homme a naturellement un si grand penchant pour la liberté, que quand on lui en laisse prendre d'abord une longue habitude, il lui sacrifie tout. C'est précisément pour cela qu'il faut de très bonne heure, avoir recours à la discipline, car autrement, il serait très difficile de changer ensuite son caractère. Il suivra alors tous ses caprices »*. Toutefois, il est opportun de signaler en ricochet que le terme de gestion n'a pas cessé d'évoluer avec le temps, pour désigner aussi la performance, l'efficacité et l'efficience des individus. Etymologiquement, le terme de « Gestion » vient du nom latin *gestio* : action de gérer, exécution, issu du verbe « *gerere* » : exécuter, accomplir ; au départ pour le compte d'autrui, d'où le gérant d'affaires qui est un mandataire. Cette référence à la notion d'exécution et l'expression « compte de gestion » montrent que la gestion s'applique a priori à l'activité courante et à un horizon décisionnel relativement court. Cependant, le mot a pris un sens plus ambitieux et plus large en embrassant essentiellement le synonyme de management qui vient de l'anglais « *to manage* » qui évoque les termes : manier, diriger, mener une affaire. Ce terme trouve lui même ses racines dans l'italien « *maneggiare* » qui insinue : manier (*mano*, la main), conduire. Il faut signaler qu'au départ, « *maneggiare* » indiquait : le dressage d'un cheval. C'est ainsi que s'expliquent le français « manège » et l'utilisation de l'anglais « *manager* » d'abord dans le milieu hippique avant de s'étendre à d'autres domaines sportifs. Le lien étymologique avec « la main » se retrouve avec le vieux français « manielement » qui correspond également à l'action d'employer, de diriger, d'administrer et de gérer (manielement de la langue, manielement de fonds, ...). Il est intéressant de noter que tout comme le mot de « management » trouve son origine dans le dressage des chevaux, la « performance » comme finalité de la gestion, a la sienne dans les résultats hippiques. La notion de « performance » est en effet d'abord utilisée dans « le hippisme » à propos des résultats enregistrés par un cheval, puis plus généralement dans le domaine sportif pour évoquer les exploits d'athlètes dans un contexte de compétition mettant aux prises des concurrents. Il n'est donc pas étonnant que la notion de performance soit aujourd'hui reliée à celles du marché et de la compétitivité. « Compétition » et « concurrence » qui viennent d'ailleurs respectivement des verbes latins « *competere* » et « *concurrere* » qui signifient tous deux : se rencontrer au même point, le premier insistant sur le fait de

chercher à atteindre ce point (petere), le second indiquant l'action de courir vers ce point (currere).

Ceci étant, force est de constater, que jusqu'à nos jours, les connotations de la soumission et de la réduction de la liberté de l'éduqué foisonnent encore dans les fondements de l'éducation. Ils restent toujours fidèles aux notions de la contrainte et de la résignation de l'éduqué pour pouvoir lui transmettre les connaissances, les instructions et les règles de conduite pour forger sa qualité culturelle. De lui indiquer, que c'est de son état de subordination aux lois conventionnelles que dépend son admission et son évolution dans la communauté humaine. Désormais, ceci nous amène à stipuler que c'est depuis la nature de cette relation précoce de « l'éducateur/éduqué » que se dessinera définitivement la qualité et le degré de « dépendance/indépendance » du subordonné et nous laisse avancer, que c'est de son pouvoir d'émancipation et de son autonomie future que dépendra la fluidité de son adaptation aux évolutions sociales et l'amélioration de ses qualités culturelles. Car il est important de souligner que : « *La tâche de l'éducation n'est pas seulement d'adapter l'individu à sa culture, mais aussi de l'orienter librement vers des horizons qui transcendent les enjeux sociaux présents, vers d'autres possibles à choisir par la société elle-même. L'éducation permet donc autant de construire une forme de continuité (au sens d'adaptation sociale) que d'ouvrir à la transformation personnelle et sociale, en proposant des pistes nouvelles aux besoins d'aujourd'hui* » (Martin, 2009). Dans le même ordre d'idée, Lefrançois (2008) avance que le terme « Education » désigne la mise en œuvre des moyens à former et/ou à développer les caractéristiques et les performances d'un éduqué. Il note que ce terme s'emploie pour l'être humain dans le cadre des instructions et des connaissances qui lui sont adressées pour la « gestion de sa conduite » et la formation de son esprit pour pouvoir intégrer sa communauté et s'adapter à son contexte social. Ce dernier ajoute qu'aujourd'hui, l'éducation doit favoriser la socialisation de l'individu et son adaptation aux changements rapides. Pour cela, au-delà d'un savoir et d'un savoir-faire, l'éducation doit faire apprendre à l'éduqué d'être un créateur et un réel communicateur sachant s'adapter à tout instant à son environnement.

Désormais, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948<sup>1</sup> reconnaît que l'éducation est un droit dont doit jouir tout être humain sans aucune distinction. C'est un droit à la vie pour survivre, prospérer et échapper aux ténèbres du chômage et de la pauvreté qui enchaînent l'individu dans les cavités du sous-développement. Son (Article - 26) stipule en premier lieu que « 1- *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ». La Convention des droits de l'enfant<sup>2</sup> vient clarifier sa genèse en stipulant en premier lieu dans son (Article – 29) que : « 1. *Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités (...) et de préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre.* ». Cela sous-entend, que l'image de chaque enseignement supérieur et la qualité de ses diplômés sont indéniablement influencées par la qualité acquise lors des programmes de l'éducation de base et qui insinuera dans ce travail (les cycles : préparatoire, scolaire et secondaire). Pour cela, Altinok et Bourdan (2012) avancent qu'il est impératif que l'éducation doit veiller à évoluer dans une dimension de qualité pour assurer aux jeunes apprenants au-delà de la simple scolarisation, une éducation prospère à valeur ajoutée. De la sorte, pour évaluer ou traiter la question de la qualité des apprenants universitaires (APRU), il serait toujours judicieux de remonter l'amont de l'enseignement supérieur, vers le système éducationnel, pour évaluer ses investigations qualitatives dans sa « Formation/ Production » formulée par ses apprenants et estimer les compétences dont ils bénéficient. Dans ce sens, Ben Abdelkarim et Fkih (2011) soulignent que : « *Dans la mesure où la performance scolaire d'un individu conditionne sa performance sur le marché du travail, il est de la plus grande importance que d'en identifier les principaux déterminants. La tâche est néanmoins ardue car la performance scolaire d'un élève résulte de la combinaison de*

---

<sup>1</sup> Déclaration universelle des droits de l'homme, ONU, 10 Décembre 1948, Texte intégral, Site : <https://www.un.org/fr/documents/udhr/> - Consulté le : 03.06.13

<sup>2</sup> Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, : <http://www.droitsenfant.com/cide.htm> - Consulté le : 03.06.13

*tant de facteurs qu'il est difficile d'identifier ceux qui relèvent de la sphère individuelle tels que l'effort ou le choix de la formation suivie, de ceux pouvant constituer des leviers de l'action publique tels que la qualité des établissements scolaires ou les ressources financières de la famille.* ». Coleman et al. (1966), Hanushek (1997), Hein et Cassirer (2010), Hannay et Fretwell (2011), constatent l'impact de la qualité de l'éducation sur les compétences des apprenants au niveau universitaire. Monchatre (2010), Delhaxhe, Houart et Pollet (2011), Holzer (2011) vont plus loin et évoquent les répercussions de la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle sur la nature des compétences requises par le marché du travail. Dés lors, ce retour à ce contexte en vue de scruter sa réalité, nous semble impératif pour être logique dans les interprétations et réaliste dans les recommandations résultant de la discussion antérieure de la qualité des apprenants de l'enseignement supérieur. Force est de constater que ce type d'enseignement s'enracine dans le système de l'éducation de base. Il forme sa continuité dans une totale dépendance et complète articulation. Il y puise ses « ressources et matières premières » et fonctionne avec la « qualité de sa production ». Celles-ci constituent désormais ses « sous-produits » de fonctionnement qui répondent variablement à certaines normes qualitatives, tenant compte d'une économie-politique nationale et internationale. Ainsi, quelque soit le processus de fonctionnement de l'enseignement supérieur, la qualité de sa « production en sortie » pour approvisionner le marché d'emploi en compétences, dépend de la qualité de son « approvisionnement en entrée ». C'est pourquoi, différents pays se sont vus amener à prendre du recul pour évaluer par différents programmes (tels que : PISA<sup>1</sup>/OCDE<sup>2</sup>, TIMSS<sup>3</sup>, etc.) la qualité et le niveau international de leurs jeunes apprenants (les élèves) qui vont intégrer l'enseignement post-éducationnel. L'objectif, est d'explorer les problématiques de l'éducation et d'apporter les améliorations nécessaires pour assurer l'intégration et la survie de leurs progénitures dans l'avenir. Ce positionnement a été entrepris suite aux résultats plus ou moins inquiétant sur les compétences des jeunes adultes de certains pays, évalués par certains programmes comme celui de (IALS : The International Adult

---

<sup>1</sup> PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

<sup>2</sup> OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

<sup>3</sup> TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study = TEIMS : Enquete Internationale sur les mathématiques et les sciences

Literacy Survey) dit encore, (EIAA : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes). Cette enquête est considérée comme la première évaluation internationale des compétences des jeunes adultes dans la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle a été menée à plusieurs reprises annuelles dans de nombreux pays pour évaluer chez les individus âgés de plus de 16 ans, les compétences en « *Littératie* » (c.a.d. l'alphabétisation dite « *Literacy* » chez les anglo-saxons). Dès lors, si on voudrait traiter la qualité et l'employabilité des apprenants (APRU) d'un pays, tel que la Tunisie, il s'avère impératif d'examiner tout d'abord ces enquêtes et ces évaluations, comme on le fera dans les chapitres suivants, pour comprendre sur quoi est fondé son enseignement supérieur et ce qu'abritent ses institutions universitaires, pour apporter les recommandations jugées nécessaires.

### **1.5 L'enseignement supérieur : un aperçu sur le contexte tunisien**

A son indépendance, la Tunisie s'est trouvée face à une population majoritairement illettrée. « *Le taux d'analphabétisation se situait, en 1960, au niveau de 91% auquel l'on ajoute près de 5% de la population de la même tranche ayant acquis un niveau primaire non achevé* » MEDPRO (2011)<sup>1</sup>. Ce rapport stipulait que plusieurs réformes du système éducatif ont été engagées. « *La première a été instituée en 1958 et a fondé le système éducatif Tunisien. Une seconde réforme engagée en 1989 a jeté les bases d'une réforme profonde qui a touché la philosophie et les choix fondamentaux du système éducatif. Deux principes fondamentaux ont été instaurés : Le premier a été décrété dans la réforme de 1958 et concerne la gratuité de l'enseignement ; le second réaffirme ce principe et instaure l'obligation scolaire des enfants âgés entre 6 et 16 ans* ». Dé lors, en présence d'un taux d'analphabétisation élevé, la Tunisie a œuvré assez tôt à la scolarisation générale, l'accès à l'éducation pour tous et surtout à l'enseignement supérieur pour la plupart des prétendants. En alignement à cette stratégie quantitative, ce pays s'est vu avec le temps appeler à creuser le sillon de la qualité, surtout universitaire, pour cultiver chez ses apprenants universitaires une culture informationnelle. Il projetait de leur assurer des

---

<sup>1</sup> MEDPRO,(2011), Prospective Analysis for the Mediterranean Region Work Package.7 : Capital humain, protection sociale, inégalité et émigration, Le système éducatif Tunisien : Enjeux et défis (Synthèse), Institut Tunisien de la Compétitivité et des Études Quantitatives, ITCEQ, Ministère du Développement –

compétences et des capacités les distinguant dans un monde tissé par les technologies modernes aspirant à la mobilité et l'abolition des frontières socio-économiques. Pour cela, il s'est vu engager dans une recherche de modernisation des procédures managériales et pédagogiques de l'enseignement universitaire en cherchant à orienter l'institution universitaire vers la réalité dans son contexte socio-économique, pour pourvoir des formations ciblées et préparer pour des métiers d'avenir assurant ainsi l'employabilité des apprenants et garantissant leur insertion professionnelle. Ainsi, en réponse au nouvel ordre mondial et suite à une décision présidentielle lors de la journée du savoir (13 Juillet 2005), la Tunisie a opté pour la réforme L.M.D dans les universités tunisiennes à partir de l'année universitaire 2006/2007. Celle-ci stipulait des efforts constants pour la modernisation du système des diplômes universitaires en Tunisie pour qu'il s'harmonise avec les normes et les systèmes internationaux des pays développés. Elle appelait dans ce sens, à l'implication des divers acteurs universitaires enseignants et chercheurs à l'exploration des meilleures procédures pour l'application de ce système et la promotion de cette orientation.

La réforme LMD visait en priorité l'atteinte des standards internationaux de la gestion de l'enseignement supérieur en accentuant l'assurance qualité des apprenants et en modernisant les procédures pédagogiques pour assurer l'employabilité. Elle œuvre à donner de la lisibilité internationale aux diplômes tunisiens et à promouvoir la qualité de leur système éducatif. De la sorte, se crée une nouvelle catégorie de diplômés avec une formation multidisciplinaire polyvalente capable de s'adapter à tout changement dans le contexte professionnel. Le tableau (Ch1/Tableau-1) vient définir en détail les objectifs de cette réforme LMD Tunisienne, listés par le document de (La réforme LMD en Tunisie - Note de cadrage)<sup>1</sup> et présentés par la Direction Générale de la Rénovation Universitaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur (DGRU/MES)

---

<sup>1</sup> La réforme LMD en Tunisie – Note de cadrage, Ministère de l'enseignement supérieur, Direction Générale de la rénovation universitaire, Mars 2006.

### **Objectifs Généraux du LMD en Tunisie**

- Assurer pour toutes les parties concernées (étudiants, parents, professionnels, employeurs etc.) une meilleure lisibilité des grades de formation, et des paliers d'insertion professionnelle
- Mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale
- Réformer les programmes et diversifier les parcours dans les créneaux porteurs
- Créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle
- Favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale et internationale,
- Offrir à l'étudiant la possibilité de restructurer son parcours en cours de formation
- Faciliter l'équivalence des diplômes
- Créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant.

#### **Ch1/Tableau-1 Objectifs généraux du LMD en Tunisie (DGRU/MES)**

Nul doute, la réforme L.M.D était commanditée par la mondialisation qui exige désormais le professionnalisme et la qualité pratique des recrues en congruence avec les besoins du marché d'emploi qui impose les compétences employables définies par l'employabilité. Cet engagement dans ce système de réforme donnait à la Tunisie l'espoir de développer un système d'enseignement supérieur capable d'intégrer le contexte socio-économique avec sérénité assurant en toute quiétude la mobilité et l'insertion professionnelle dans le contexte national et international. Néanmoins, malgré les réformes précitées, la situation du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur tunisien a persisté dans le contexte d'un marché de travail souffrant de diverses problématiques structurelles et fonctionnelles. Celles-ci n'ont pas cessé d'être assez inquiétants suite aux événements contraignants de la révolution du 14 janvier 2011 survenus en conséquence d'une situation politique et socio-économique fortement critiquée par une population tunisienne estimée vers le mois de Juillet 2014 à 10.886,5, par l'Institut national des statistiques tunisien (INS)<sup>1</sup>. Vers le premier trimestre 2014, et toujours d'après l'INS, le nombre général des chômeurs est estimé à 605.8 milles du total de la population active qui s'élève à 3998.3 milles. Le taux de chômage s'établit ainsi à 15.2% sans noter un grand changement par rapport au taux de 15.3% enregistré

<sup>1</sup> <http://www.ins.nat.tn/> Publication statistique N°P0201 - Consulté le : 04.06.2014  
<http://french.peopledaily.com.cn/96852/8128799.html> - Consulté le : 12.04.013



au quatrième trimestre 2013. Le taux de chômage est estimé à 12.7% chez les hommes et 21.5% chez les femmes, contre respectivement 12.8% et 21.9% au quatrième trimestre 2013. Dans ce cadre, le nombre de diplômés chômeurs de l'enseignement supérieur est estimé à 241.3 milles au premier trimestre 2014, ce qui correspond à un taux de chômage de 31.4% se répartissant entre 21.2% chez les hommes et 40.8% chez les femmes. Ces taux de chômage, quelques soient leurs valeurs, sont assez graves de part leurs incidences sur la motivation des apprenants en cours de formation qui étant désespérés risquent de lâcher les études, aussi bien que sur les diplômés qui étant déçus d'être employés, risquent de dévier vers des actions néfastes pour la société. Ce qui nous amène impérativement à réfléchir aux déterminants qui peuvent améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants universitaires pour leur insertion professionnelle, du moins dans notre contexte d'étude : la Tunisie.

## **Section-2 Vers les déterminants de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires.**

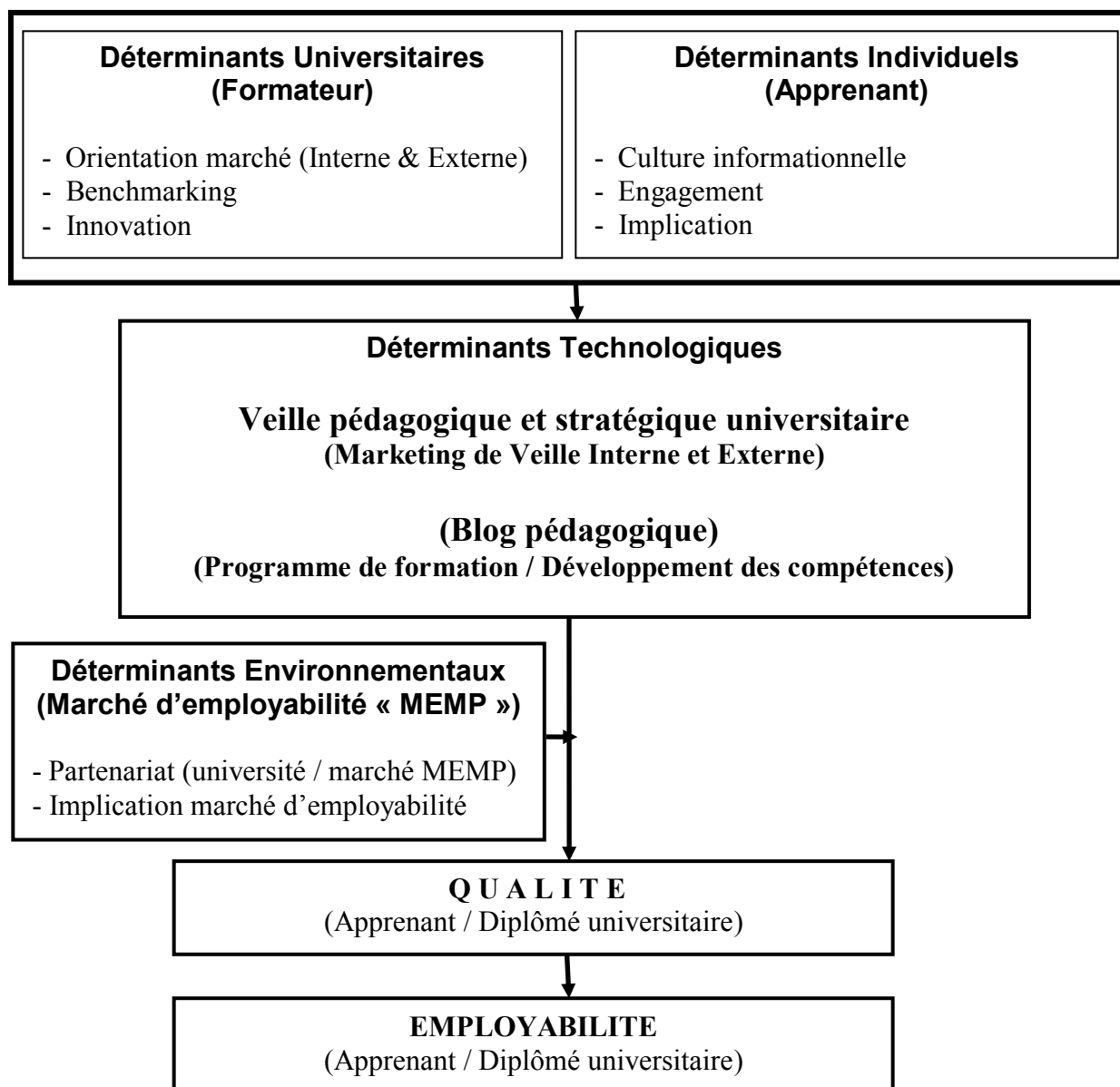
Désormais, l'environnement socio-économique s'est vu changer d'aspect dans le cadre de la mondialisation. La place est à la qualité individuelle et à la performance organisationnelle sous les reines d'une concurrence impitoyable et une compétitivité implacable ayant pour objectif l'amélioration du niveau de vie des individus et des nations. De ce fait, les institutions et les organismes publics et privés ont été amenés à réviser leur stratégie de travail. Entre autres, les institutions universitaires ont adopté le nouveau programme (LMD : Licence, Master, Doctorat) pour assumer de front leur part de responsabilité sociale dans la qualité et l'employabilité de leurs apprenants et leurs futurs diplômés. Dès lors, le rôle de l'enseignement supérieur s'avère décisif dans la préparation des apprenants universitaires qualifiés, dotés de compétences pratiques pouvant s'adapter à tout changement leur permettant une insertion professionnelle en tout lieu et moment. En d'autres termes, l'esprit de formation n'est plus orienté vers l'emploi immuable, dans un processus de travail limité à des tâches répétitives quotidiennes, mais plutôt vers la dotation de compétences multidisciplinaires flexibles qui adhèrent à tout contexte et nature d'emploi. Ces nouvelles spécificités, définissent

l'employabilité de l'apprenant universitaire qui évolue de nos jours dans un « Marché d'employabilité » exigeant des capacités d'adaptation aux changements et non plus dans un « Marché d'emploi », qui cherchait des hommes machines : « Charlot » au poste de travail. Désormais, c'est de la qualité des programmes enseignés et de la gestion de l'apprentissage des apprenants que dépendent les compétences des futurs diplômés et la qualité de leurs habiletés pour réussir leur insertion professionnelle. En évoluant dans la mondialisation et la société SICS, les institutions universitaires se trouvent engagées dans les négociations avec les acteurs du marché d'employabilité (MEMP) et de répondre à leurs besoins en compétences, pour éviter le chômage de leurs diplômés. De la sorte, une stratégie « d'orientation marché » dans le cadre d'une démarche marketing et d'un processus de veille pédagogique et stratégique universitaire, s'impose à l'enseignement supérieur dans le cadre d'une innovation universitaire. Elle tend à tenir compte des attentes des parties prenantes (les acteurs MEMP et les apprenants APRU) et solliciter leur implication dans l'élaboration des programmes de formation et le développement des compétences des apprenants, dont principalement la culture informationnelle (CI) et celle de veille sur Internet (VI). La culture CIVI constitue l'une des habiletés primordiales de l'employabilité et forme une des finalités de la veille stratégique qui a pour objet la maîtrise informationnelle en vue d'améliorer l'écoute environnementale et d'anticiper les changements en produisant des connaissances permettant de saisir les opportunités d'affaires et les occasions de travail et d'emploi. D'où la proposition de notre modèle conceptuel ci-joint (Ch1/Figure-1) qu'on œuvre à défendre par ce travail suite à son application dans notre contexte professionnel en tant qu'universitaire et enseignant-chercheur tunisien.

***« Il est important de signaler à ce niveau de rédaction que la plupart de la littérature qui suivra en présentation et argumentation de notre modèle conceptuel a été reproduite intégralement dans certaines de nos publications et communications diffusées en ligne et référencées en bas de page<sup>1</sup> ».***

---

<sup>1</sup> Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010a), « La veille stratégique : bilan de la culture numérique la veille du 2.0 », *Revue LCN - Les cahiers du Numériques*, Lavoisier, Vol.6, N°1/2110, 135-156 pp.  
Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2008a), « La veille stratégique dans les organismes publics d'un pays émergent », *1<sup>ère</sup> Conférence internationale SIIE 2008*, 14-16 Février Tunis, IHE éd., Actes, Tome 1, p.342-360.



**Ch1/Figure-1 Modèle conceptuel de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU)**

- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2013), « Le blog pédagogique: vers une TICE pour la qualité et l'employabilité des universitaires », *1<sup>ère</sup> Première Conférence Nationale sur la Recherche dans les Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'Éducation, CNRTICE13, IFIC, 4 Mai, Tunis.*
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010b), « La veille stratégique: pour le développement durable de la qualité et de l'employabilité des universitaires », *Colloque International, MED3, 7-8 Oct, Tunis.*
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010c), « Le marketing relationnel interne de la veille stratégique : un apport à la qualité pédagogique universitaire », *Colloque International, Les Premières Journées de L'URAM (Marketing et Culture, Culture du Marketing), 14-15 Mai, Hammamet, Tunisie.*
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2008b), « Vers les modèles d'évaluation de la culture technologique de veille pour la gestion des connaissances », *13<sup>ème</sup> e Conférence internationale AIM 2008, Paris.*

## 2.1 La culture informationnelle

La qualité des apprenants universitaires et leur employabilité évoluent de nos jours dans une société d'information, de connaissance et de savoir (SICS) qui sollicite une culture informationnelle assez représentative de ses potentialités technologiques. *«La culture informationnelle (Information Literacy) est l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir. Elle est définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. Cet ensemble se présente comme une série de compétences qui permettent à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la société des connaissances et du savoir».*<sup>1</sup> Selon l'Unesco (déclaration de Prague 2003, *« la culture informationnelle est créatrice de la force de travail compétitive ».*<sup>2</sup> Tenant compte de son importance vitale, le Président américain « Obama » a désigné le 1<sup>er</sup> Octobre 2009, le mois d'octobre aux Etats-Unis comme le mois national de: *«La sensibilisation à l'importance vitale de la culture informationnelle dans toutes ses formes ».*<sup>3</sup> Dans ce sens, Serres (2007) identifie quatre niveaux formels possibles de la culture informationnelle en commençant par la maîtrise de l'accès à l'information, passant par la maîtrise intellectuelle de l'information, puis la réflexion réflexive, jusqu'à l'auto réflexion critique et ceci tel que le détaille le tableau suivant (Ch1/Tableau-2).

---

<sup>1</sup> «America : What work requires of schools» <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> « *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) report identifies information literacy as one of five essential skills that the workplace will demand of employees of the future*» <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html>

<sup>2</sup> <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>

<sup>3</sup> « *This month, we dedicate ourselves to increasing information literacy awareness so that all citizens understand its vital importance (...) to help Americans find and evaluate the information they seek, in all its forms.*». [http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy\\_prc\\_rel.pdf](http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy_prc_rel.pdf)

<b>Les quatre niveaux possibles de la culture informationnelle</b>	
<b>Niveaux</b>	<b>Présentations</b>
<p><b>(1)</b></p> <p><b>La maîtrise de l'accès à l'information</b></p>	<p>La maîtrise de l'accès à l'information porte sur la maîtrise pratique de l'information et de ses outils. Il englobe toutes les compétences, méthodologiques et techniques, de la recherche et du traitement de l'information (savoir chercher, trouver, évaluer, récupérer, traiter, utiliser l'information). La finalité de ce premier niveau serait l'utilisation, l'appropriation, la maîtrise technique de l'information, à des niveaux simples et avancés, cette appropriation des TIC et de l'information devant favoriser le perfectionnement, la créativité, l'inventivité des usages informationnels.</p>
<p><b>(2)</b></p> <p><b>La maîtrise intellectuelle de l'information</b></p>	<p>La maîtrise intellectuelle de l'information porte sur l'ensemble des savoirs, des notions, de la terminologie, des principes et des problèmes de l'information, permettant d'appréhender celle-ci dans sa complexité, dans la totalité de son champ (formation à l'informatique, éducation aux médias et maîtrise de l'information), et dans la diversité de ses acceptions. Cet axe vise la connaissance des environnements, des mécanismes, des processus, des acteurs et des problèmes informationnels. La finalité de ce deuxième niveau serait la diffusion d'une véritable culture, au sens de connaissance, de compréhension de l'information.</p>
<p><b>(3)</b></p> <p><b>La réflexion critique</b></p>	<p>La réflexion critique met l'accent sur les dimensions critiques de l'information, qu'il s'agisse des infos-pollutions, des effets pervers des modes de classement des moteurs de recherche, de l'idéologie de Google et d'une approche cybernéticienne de l'information, de l'invasion publicitaire, des risques sur la vie privée, etc. Son objectif serait de former des citoyens avertis et éclairés sur les risques de l'information, notamment à l'heure de la « googlisation » généralisée.</p>
<p><b>(4)</b></p> <p><b>L'auto-réflexion critique</b></p>	<p>L'auto-réflexion critique est une réflexivité visant à susciter et à développer, chez les usagers, au moins deux types d'interrogations : d'une part, la prise de distance vis-à-vis de l'information elle-même, de ses rapports complexes avec la connaissance et la culture, ainsi que la conscience des limites du tout-informationnel ; d'autre part, un regard lucide et auto-critique sur nos comportements et usages informationnels, sur nos représentations de la culture, mais aussi des technologies de l'information et sur les nouvelles dépendances qu'elles suscitent. La culture informationnelle étant de nature transversale, elle se prêterait particulièrement bien à cet exercice réflexif.</p>

**Ch1/Tableau-2 Les niveaux estimés de la culture informationnelle**  
Tableau traité et adapté. Source (Serres, 2007)

Toutefois, pour décréter la culture informationnelle d'un individu, Thévenet (1992) souligne qu'il faut décrypter l'image culturelle de l'organisation (en tant qu'entité, organisme, institution, université, etc...) pour l'y intégrer. Evrard (1998) définit la culture organisationnelle comme l'ensemble des normes, valeurs et des modes de pensées communes qui impriment leur marque à la fois sur le comportement des membres d'une organisation à tous les niveaux hiérarchiques et sur l'image de cette organisation. Pour Schein (1992), la culture organisationnelle a deux fonctions : l'adaptation de l'organisation à l'environnement externe (mission et stratégie, buts organisationnels et moyens pour les atteindre etc.) et l'intégration interne (langage, expressions etc.). Thévenet (1992) dégage la notion culturelle communautaire. Celle ci dépasse l'individu pour cerner le système de gestion, les procédures et les modes d'approches organisationnelles. Notons que la culture de l'information organisationnelle, vise deux grandes perspectives de l'apprentissage organisationnel pour la gestion de ses connaissances. Ce sont: la perspective descriptive et la perspective prescriptive (Moingeon et Ramanantsoa, 1995). Ces deux perspectives sont complémentaires. La première s'intéresse au fonctionnement de l'organisation comme le produit de l'incorporation des savoirs et des apprentissages alors que la seconde s'intéresse au développement de la capacité des organisations à changer et être innovante au sens de l'intelligence collective. Jacob et Pariat (2000) soulignent que sans une culture qui encourage le partage et l'échange, les savoirs intangibles tacites demeureront cachés et les nombreux efforts de gestion de connaissances ne manipuleront que des savoirs tangibles explicites, limitant ainsi le potentiel de mise en valeur du capital intellectuel d'une organisation à moins de 30 %. Ils ajoutent que les principaux déterminants du partage réussi des connaissances, en particulier tacites, appartiennent au registre de la culture organisationnelle. Ceci est confirmé par Jacob et Turcot (2000). Ils ont constaté que les principaux obstacles à la gestion des connaissances sont : « la culture » qui arrive au premier rang des réponses avec (53%) et notablement le manque de « maturité technique » avec (20%) des réponses. De la sorte, l'enjeu organisationnel est important dans la culture informationnelle de l'individu. Serres (2007) évoque dans ce cadre sa finalité adoptionnelle surtout dans les enceintes de l'éducation et de l'enseignement. *« Doit-elle viser l'adaptation des usagers à la nouvelle société de*

*l'information, ou doit-elle tenter de former des esprits libres, y compris contre cette société ? Vision utilitariste versus approche critique de l'éducation : le débat dépasse le seul cadre de la culture informationnelle et concerne le projet éducatif dans son ensemble, qui semble actuellement en panne d'inspiration et cède de plus en plus au seul discours utilitariste de l'adaptation au marché de l'emploi, à l'innovation et aux technologies ».* Le souci est orienté principalement vers « la compétence informationnelle » dans une société basée sur l'information et les connaissances. Pour cette raison, quelque soit le sens du terme anglo-saxon de « information literacy », plusieurs expressions sont souvent employées indifféremment pour sa traduction : maîtrise de l'information, culture de l'information, culture informationnelle, intelligence informationnelle (Serres, 2007). Ils insinuent principalement les « compétences informationnelles » pour la manipulation des outils et l'exploitation des procédures pour collecter, traiter et utiliser les informations pertinentes à des fins utiles dans un contexte immédiat et avenir. Les écritures spécialisées dans l'éducation et l'enseignement supérieur reconnaissent sans équivoque « *la fécondité heuristique de l'information-documentation et le rôle-clé de la maîtrise de (compétences informationnelles) dans la réussite des études. (...) La question de la formation des élèves à pouvoir repérer, identifier, discerner, évaluer l'origine, la fiabilité, la qualité et la pertinence d'une information est ainsi devenue, en quelques années, l'un des défis les plus cruciaux de l'école, qui n'est malheureusement pas bien armée pour cette tâche. Et s'il ne fallait qu'une seule raison à la nécessité d'une culture informationnelle, elle pourrait être trouvée là, dans cette urgence (à la fois citoyenne, éducative et méthodologique) à devoir former les élèves et les étudiants à l'évaluation de l'information* » (Serres, 2007). Dans ce cadre, les compétences se définissent comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à un individu dans un moment et un contexte donnée assurant sa qualité employable aussi bien que sa prospérité et intégration socio-économique. (Figel, 2007). L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) avance que : « *Dans le contexte de la Stratégie de l'OCDE sur les compétences, on entend par compétences l'ensemble des connaissances, caractéristiques et aptitudes qui permettent à un individu de mener systématiquement à bien une tâche ou une activité, au sens large ou strict, et qui peuvent être renforcées et développées par le biais de la formation* » (OCDE, 2011)<sup>1</sup>. « *Les*

---

<sup>1</sup> OCDE : « Élaborer une stratégie en faveur des compétences », Document de la Stratégie de l'OCDE sur les

compétences, qu'elles soient cognitives ou non, donnent aux individus les moyens d'adopter un mode de vie sain et de s'impliquer activement dans la société » (OCDE, 2010). La définition de l'OCDE vient en accord avec la définition de l'Union Européenne (UE, 2006) qui note que : « Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi »<sup>1</sup>. Ces définitions nous amènent à avancer que les compétences sollicitées par le marché du travail de la société moderne constituent une somme cohérente de savoirs socio-professionnels: (le savoir, le savoir faire, le savoir faire/faire, le savoir faire/savoir, le savoir être et le savoir devenir)<sup>2</sup>. Ceux-ci constituent un sous-bassement pour des capacités et aptitudes permettant à l'individu après son apprentissage, l'intégration sociale, l'emploi et l'employabilité aussi bien que, la progression, l'évolution et la prospérité dans son environnement socio-économique et professionnel. Néanmoins, Le Boterf (2000) identifie une nuance entre les compétences professionnelles sollicitées par les organisations du marché du travail et les compétences développées dans l'éducation et l'enseignement, malgré la ressemblance dans l'originalité, l'efficacité et l'intégration, illustrées par le tableau (Ch1/Tableau-3) ci après. Cet auteur, note que l'enseignement met l'accent en majorité sur les ressources à l'instar des connaissances théoriques, les cultures diverses, les valeurs, les matières scientifiques floues, etc. qui malgré leur utilité, leur détenteur reste perplexe dans leur application dans la réalité professionnelle. En le confirmant, Martineau (2005) avance que « L'enseignement ne semble pas s'organiser autour de l'objectif de produire des compétences professionnelles, mais qui en revanche, peut probablement développer d'autres types de compétences, et devrait surtout développer des ressources (...) qui pourront entrer plus tard dans les processus de construction des compétences professionnelles ».

---

compétences, Réunion du Conseil au niveau des ministres, Paris, 25-26 mai 2011

<sup>1</sup> « Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen » constituent l'annexe d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui a été publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394 .

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

<sup>2</sup> Luc Quoniam (2012), Présentation des types de savoirs lors du séminaire de formation « Veille et intelligence compétitive », Ministère du Développement Régional et de la Planification, 29/10 au 02/11.2012, Tunisie.



Dimensions de la compétence	Les organisations professionnelles	L'enseignement
<p><b>Originalité</b> L'originalité de la compétence signifie la capacité à sortir de la routine et d'apporter des réponses inédites ou spécifiques à des situations problématiques habituelles ou inédites.</p>	<p>Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut faire face à un problème inédit, apporter une réponse idoine, même si celui-ci ne fait pas partie du "code des procédures"</p>	<p>La compétence permet une réponse originale face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être inédite. L'approche par les compétences ouvre les portes</p>
<p><b>Efficacité</b> L'efficacité de la compétence est sa capacité à apporter des réponses permettant de mieux réaliser les objectifs poursuivis, autrement dit, les objectifs qui sont utiles, pertinentes, significatives et transférables.</p>	<p>Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif</p>	<p>Les compétences nécessitent une réponse efficace. Bien sûr, cette réponse à la situation rencontrée doit être une "bonne" réponse, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. Développer les compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire: c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert pour qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne</p>
<p><b>Intégration</b> L'intégration de la compétence renvoie à la capacité à trouver des solutions globalisantes aux problématiques; et qui intègrent ou mettent en interaction tout un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.</p>	<p>Il n'existe plus de solutions isolées – à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche: l'atelier, l'entreprise, les clients, ou lointain - le pays, les communautés, le monde,...</p>	<p>La compétence, c'est enfin l'apport d'une réponse intégrée. C'est la mobilisation. La réponse que l'élève apporte face à une situation rencontrée nécessite la mobilisation, l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. L'élève ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire, être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution à la fois originale et efficace.</p>

**Ch1/Tableau-3 Caractéristiques de la compétence communes à l'organisation et à l'enseignement** – Tableau traité et adapté. Source (Le Boterf, 2000 ; Martineau, 2005)

Le Boterf (2000) remarque qu'il faut reconsidérer le concept de compétence tenant compte du nouveau contexte du marché du travail évoluant dans la société des technologies de l'information et de la communication, de la recherche et développement assez avancés aussi bien que des processus d'apprentissage bien évolués. Dans ce cadre, Figel (2007) souligne que les connaissances, les capacités et les aptitudes des individus sont essentielles pour l'innovation, la productivité et la compétitivité dans l'internationalisation et la société moderne. Pour cela, il recommande que les individus

doivent entretenir leurs aptitudes professionnelles aussi bien que de développer les compétences génériques qui permettent de s'adapter aux changements environnementaux. Les compétences adaptées à la société (SICS) sont fortement sollicitées dans les postes de travail et ne peuvent qu'améliorer la qualité de celui-ci et de ses acteurs. Ce dernier note, que les moyens d'accéder à l'information et aux services ne cessent d'évoluer. De la sorte, il juge que des compétences nouvelles transversales sont requises afin de maîtriser un monde numérique en constante évolution grâce à l'acquisition d'aptitudes ajustées et une compréhension éclairées des possibilités de traitement des questions inhérentes à la société technologique moderne. De surcroît, si l'enseignement ne développe pas des compétences professionnelles pratiques telles que le dénote Martineau (2005), il doit veiller à développer dans ce sens, des compétences transversales. Bongers et al. (1996) et Reef (1999) soulignent que les compétences transversales dites (« *Cross Curricular Competencies - CCC* » chez les anglo-saxons) peuvent être décrites comme les compétences dont l'individu a besoin pour jouer en tant que citoyen un rôle constructif dans la société et à y mener une vie décente. Waslander (1999) soutient l'idée que les compétences transversales peuvent être comprises comme un concept parapluie, qui a la fonction d'un guide de recherche, au lieu d'un concept explicitement spécifié. Le concept doit être défini par le contexte social qui se présente comme un point de départ pour la définition. Cela signifie que les compétences transversales sont mouvantes avec le temps et peuvent changer avec l'évolution de l'avenir en raison du changement du contexte. Cette idée représente la référence sociale essentielle, aussi bien que le principal critère d'évaluation des cadres conceptuels, des définitions et des instruments de mesure de la résolution de problèmes. La littérature présente Trier (1991) comme le pionnier à avoir introduit le concept des compétences transversales (CCC). Il souligne que les institutions d'éducation et d'enseignement (IEE) préparent leurs apprenants à diverses compétences en plus de celles qui sont classiques, afin qu'ils puissent suite à leurs études, participer et survivre dans la société. Les dimensions traitées concernent une variété de compétences, de connaissances et des attitudes qui sont développées dans les institutions. Toutefois, Trier (1991) allie la société aux institutions (IEE) dans l'établissement des compétences requises. Il note que le concept des compétences

transversales est en fait un terme trompeur, car il présente en apparence le point de vue éducatif et néglige le point de vue sociétal. Pour cela, Il tient à souligner que la société est le principal point de départ pour la conceptualisation des compétences transversales. Le point de vue pédagogique et éducationnel vient en deuxième lieu. « *Again, we want to emphasise that the society is the main starting point for conceptualising CCC. The educational point of view comes in second instance* ». De la sorte, on note de nos jours, que la question la plus importante dans le débat sur la compétence n'est plus le concept en lui-même, mais plutôt de quelles compétences les organisations et le marché d'emploi ont ils besoin ? En plus face aux « Compétences » développées chez l'individu, est ce qu'il dispose de « la compétence » de les appliquer ? En est il formé à les utiliser ? Il est certain que la compétence professionnelle n'est pas seulement de savoir exécuter des tâches et de suivre des étapes d'un travail, mais c'est aussi savoir réagir face à une situation particulière et savoir gérer et ménager l'inattendu. Elle est un savoir d'adaptation et d'accoutumance aux nouveaux contextes et aux nouvelles circonstances, de sorte que la compétence professionnelle n'est pas seulement une adaptation à l'emploi mais une adéquation et une adhésion à l'employabilité. C'est une compétence d'exploiter les compétences et les habiletés acquises dans le moment opportun et l'appliquer à la situation propice. C'est une habileté d'ordonnement, d'agencement et d'application des acquis quelques soient les circonstances et quelques soient les situations. C'est la capacité de transposer les aptitudes dans n'importe quel contexte.

Désormais, cette présentation du concept de compétence en vue de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires, nous amène en définitif à conclure avec Lamouroux (2008)<sup>1</sup>, que l'intégration de la société de l'information passe aujourd'hui par la nécessité de l'acquisition de « compétences informationnelles » et qu'il ne peut y avoir de société d'information sans culture informationnelle comme le proclamait (Baltz,1997)<sup>2</sup>. D'autant plus, l'employabilité évolue de nos jours dans un marché d'emploi géré par une société accréditée par la qualité de l'information disponible, de la

---

<sup>1</sup> Mireille Lamouroux, Université de Paris 8, UFR 6, Département Documentation - Sciences de l'information, Ministère de l'Éducation nationale, réunion interlocuteurs académiques de documentation, 27 janvier 2008

<sup>2</sup> Baltz C.,1997, « *Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux* », Journée d'études ADBS, 18 novembre 1997 : « Culture informationnelle : définition, effets, enjeux, appropriation ».

compétence de son analyse, de son traitement et de sa diffusion par les diverses formes de compétences constituant la culture informationnelle. Celle ci constitue l'une des habiletés primordiales de l'employabilité qui en étant supportée par les systèmes d'information telle que la veille stratégique, elle acquiert par son processus la validité et la pertinence informationnelle suite à une série de compétences (collecte, analyse, traitement, production, stockage, diffusion, gestion, etc...) permettant à l'individu de prospérer et de se confirmer dans la société SICS. La veille stratégique vise par son processus le développement de l'information et la culture informationnelle en vue d'améliorer l'écoute environnementale, l'anticipation des changements, le dégagement de sens à partir des données collectées et des informations traitées pour produire des connaissances et saisir des opportunités d'affaires et de travail.

## **2.2 La veille stratégique**

### **2.2.1 Concept et fondements théoriques de la veille stratégique**

La veille stratégique, appelée entre autres « Intelligence compétitive » (Lesca, et al, 2003), « Veille anticipative » (Lesca et Chouk, 2004), etc... est rattachée au management stratégique. Elle est un système d'information (Caron-Fasan et Lesca Nicolas, 2003 ; Brouard, 2004). Ce dernier la présente comme « *un processus informationnel par lequel une organisation se met à l'écoute de son environnement pour décider et agir dans la poursuite de ses objectifs. Ce processus s'insère dans l'ensemble des systèmes d'information et vise à permettre aux dirigeants de mieux piloter dans la tempête* ». Reix (2002b) définit le système d'information comme un ensemble organisé de ressources matériel, logiciel, personnel, données et procédures qui permettent d'acquérir, de traiter, de stocker et de communiquer des informations sous formes diverses dans et entre les organisations. Lesca (1994) lui confère le rôle du radar par rapport au navire. Il la définit comme un processus informationnel volontariste par lequel une organisation se met à l'écoute anticipative des informations portant des signaux faibles et précoces sur son environnement socio-économique. Ceci lui permet de réduire les risques liés à son incertitude et lui créer des opportunités d'affaires. Lesca (2001) précise que « *La veille stratégique est le processus par lequel un individu ou un groupe*

*d'individus traquent, de façon volontariste, et utilisent des informations à caractère anticipatif concernant les changements susceptibles de se produire dans l'environnement extérieur dans le but de créer des opportunités d'affaires et de réduire des risques et l'incertitude en général. Finalement l'objectif de la veille stratégique est de permettre d'agir très vite et au bon moment ».*

Lesca (2003) la présente encore comme un dispositif pour connaître l'environnement d'affaires et anticiper les changements. En intégrant la veille stratégique dans « l'intelligence stratégique », Cohen (2006) la considère comme un processus formel de recherche, collecte, traitement d'informations et diffusion de connaissances servant pour le management stratégique. Son processus majeur est la construction des connaissances et l'amélioration de la performance. Schultze et Leidner (2002) définissent la gestion des connaissances par la génération, la représentation, le stockage, le transfert, la transformation, l'application, l'enracinement et la protection de connaissances organisationnelles. Chaput (2006) affirme que la veille stratégique accroît la performance par la cueillette d'une information pertinente, acheminée au responsable concerné, au bon moment, pour une prise de décision éclairée.

De part les fondements théoriques de la veille stratégique, ce concept évolue et touche pratiquement divers domaines. D'après Raymond et al, (2001), différents courants théoriques lui servent de base. Ils notent que la littérature étale au moins cinq courants. Le premier courant est celui de la théorie décisionnelle selon laquelle l'efficacité de la prise de décision repose sur la capacité du décideur à disposer au bon moment de la bonne information. Le second courant est celui de la théorie de la contingence selon laquelle l'organisation est présentée comme un système ouvert qui doit surveiller et s'adapter à son environnement pour survivre. Le troisième courant est basé sur la théorie de l'apprentissage organisationnel qui voit que la communication et la capacité d'information sont identifiées comme étant les vecteurs du processus d'apprentissage. Le quatrième courant relève de la théorie entrepreneuriale qui soutient que la recherche d'informations sur les opportunités d'affaires et d'innovations constitue la fonction principale du décideur. Le dernier courant est basé sur la théorie des ressources qui défend l'idée que l'appropriation exclusive d'une information privilégiée confère un avantage concurrentiel permettant de soutenir la compétitivité. Par ailleurs, en élaborant son cadre conceptuel du flux et processus de la veille stratégique, Brouard

(2004) de sa part a pris appui sur diverses théories, telles que la théorie de l'organisation industrielle, la théorie de la firme basée sur les ressources, la théorie économique et la théorie de la contingence. En outre, une autre théorie peut se proposer comme base de référence à la veille, c'est « la théorie de l'analyse stratégique » et systémique des organisations. Celle-ci s'intéresse au changement dans le management public (Crozier, 1963 ; Crozier et Friedberg, 1977). Pour ces derniers l'heure est au changement rapide dans un monde où l'innovation joue un rôle décisif. En effet en cherchant l'information, la veille invoque l'adaptation appropriée et le changement imminent. Saoud et Bartoli (2005) soulignent que la théorie précitée évoque le changement comme un phénomène organisationnel systémique. Pour qu'il y ait changement, il faut que tout un système d'action se transforme. C'est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées des ressources diverses. Celles-ci doivent permettre à l'organisation de se transformer comme une entité humaine vivante et non comme une machine servante soumise à une emprise paralysante. Pour cela, Lesca (1994) insiste sur le processus collectif à caractère volontariste du concept de la veille stratégique. Aussi, ce changement peut être une conséquence d'un choix stratégique déterminé par l'approche volontariste de « la théorie du choix stratégique » qui peut aussi servir comme base à la veille stratégique. Perret (1996) observe : *« L'approche volontariste met en évidence le rôle prépondérant des choix stratégiques, de l'acteur comme facteur de transformation de l'organisation. L'action intentionnelle acquiert un rôle central dans les capacités de l'organisation à répondre à son environnement externe et les facteurs internes deviennent les réels moteurs de la dynamique organisationnelle »*. Cette théorie du choix stratégique insiste sur le rôle crucial des membres clés de l'organisation et sur la perspective endogène des sources de changement attribuée aux actions et aux choix stratégiques des managers. En effet, l'intention joue un rôle prépondérant dans les capacités de l'organisation à réagir aux facteurs externes qui peuvent être suivis et observés par la veille. De ce fait, ses facteurs internes deviennent les réels percuteurs de sa dynamique organisationnelle. Cependant le changement organisationnel ne pourra être envisagé comme une véritable réponse aux défis de l'environnement externe que dans la mesure où l'organisation dispose d'une réelle capacité de changement. Cette théorie expose le rôle primordial des décideurs de

l'organisation pour effectuer ses choix stratégiques et souligne la perspective des ressources internes du changement. Cette approche volontariste présente les leaders à l'avant garde du processus de changement par leur implication totale dans le processus. D'autre part, la veille stratégique trouve aussi ses fondements théoriques dans la théorie de la diffusion de l'innovation de Rogers (1995) qui s'intéresse au processus de l'adoption organisationnelle de l'innovation. L'organisation innovante, constate l'utilité perçue des innovations externes apportées par son environnement et l'adopte dès son apparition dans le but de la compétitivité et la performance. Il faut noter aussi que dans le même sillon, l'organisation gère ses connaissances en vue de l'apport d'une innovation spécifique interne (Nonaka, 1994).

Loin d'être exhaustive, ce foisonnement théorique, révèle la vraie nature de cette discipline. Son concept permet d'aborder une multitude d'axes de recherches qui peuvent prendre appui sur diverses théories selon la problématique et le cadre conceptuel élaboré. Cette approche nous ramène en définitif à partager la conclusion de la revue de la littérature de Bourcier-Desjardins et al. (1990). Ces auteurs avancent que le concept de veille relève manifestement d'une approche empirique, bien plus que conceptuelle. Les principes de son organisation semblent être testés au fur et à mesure de leur mise en œuvre dans les différentes organisations. Ils constatent l'inexistence de théorie de veille stratégique. Tout au plus ils proposent son rattachement à des champs conceptuels du management. Ce survol succinct qui évoque le manque d'ancrage de la veille stratégique dans un fondement théorique spécifique vient défendre la nature de notre travail qui inscrit notre recherche dans une démarche exploratoire interprétativiste. Elle est basée sur une analyse qualitative dans le cadre du modèle conceptuel présenté antérieurement. En s'intéressant à la veille stratégique, Brouard (2004) remarque : « *Il n'y a pas de cadre conceptuel généralement reconnu de veille stratégique, ce qui constitue une lacune (...). Il faut noter que plusieurs recherches récentes proposent des cadres conceptuels sur la veille et s'intéresse à la formalisation de la recherche à l'égard de ce thème* ». Ceci étant, Ganesh et al. (2003) soulignent cependant, l'importance de posséder un cadre conceptuel et de faire avancer ce champ disciplinaire en continuelle prospérité.

En vue d'une démarche scientifique et dans le cadre de notre problématique, notre modèle conceptuel a pris ses assises sur certains travaux antérieurs pour justifier ses fondements théoriques:

**A) Le modèle de référence générique sur la transformation des services publics au moyen des NTIC suivant la perspective de la gestion des savoirs de (Jacob, 2000)**

En évoquant l'innovation dans les organismes publics, Jacob (2000) conclut qu'au même titre que les organisations privées, les organisations publiques sont confrontées à une réinvention de leur offre de services et de leurs modes de fonctionnement. Les services proposés par ces organismes doivent nécessairement être repensés en fonction des possibilités offertes par les TIC dans la société SICS. Le cadre de référence de cet auteur (Annexe-30) s'appuie sur une recherche intégrant les thèmes de la gestion des connaissances et de l'apprentissage organisationnel. « *Le cadre de référence se présente comme un schéma intégrateur de soutien à la décision. Dans ce sens, il est descriptif et prescriptif. Il met en relation des processus interactionnels et informationnels de gestion des savoirs. Ces processus agissent à travers trois dimensions déterminantes: la stratégie, l'organisation du travail et la culture (...)* Il est traité sous l'angle de l'innovation diffuse (ex: création de nouveaux savoirs collectifs) et de la valeur ajoutée des services (ex: réduction des temps de réponse) » (Jacob, 2000). Cet auteur ajoute qu'il faut lire les relations entre les composantes du modèle présenté suivant la logique systémique. A titre d'exemple, pour que les savoirs tacites soient partagés au sein d'une communauté de pratique virtuelle (processus de socialisation) et qu'ils soient extériorisés sous la forme d'un référentiel de connaissances explicites (processus d'extériorisation), il faut que le niveau d'intégration des technologies et processus informationnels atteigne le niveau interactionnel (ex: opérationnalisation via l'application, appel à tous). Il faut que la culture organisationnelle soit facilitante et que les pratiques de gestion soient alignées (rémunération, rendement, etc...). Toutefois, pour que tous ces efforts de mise en commun des savoirs soient légitimés et jugés utiles (ex: lien avec la stratégie de repositionnement de l'organisation publique), il faut que se profile derrière « l'utilité perçue » par les acteurs qui vivent l'action au quotidien.



## **B) Le processus de l'adoption organisationnelle de l'innovation de (Rogers, 1995).**

Rogers (1995), classe la réaction à l'adoption de l'innovation technologique en trois catégories principales. Il parle en premier lieu du « *Early adopter* » pour insinuer l'adoption immédiate de l'innovation technologique dès son apparition. En second lieu, il parle du « *Early majority* » pour signifier l'adoption de l'innovation technologique quelques temps après son apparition. Enfin, il évoque le « *Late majority* » en faisant allusion à l'adoption tardive de l'innovation technologique. Par ailleurs, cet auteur souligne que le processus de l'adoption organisationnel contient deux grandes activités réalisées de façon séquentielle : l'initiation et l'implantation (Annexe-31). L'initiation comprend les activités de recherche d'information, de conceptualisation et de planification en vue de l'adoption d'une innovation telle que la technologie de la veille stratégique dans le cadre de notre recherche. La mise au point de l'agenda représente la façon par laquelle les problèmes font surface et sont hiérarchisés et comment ils forgent le besoin d'acquiescer une innovation. C'est lors de l'étape d'association que les membres de l'organisation tenteront de déterminer si l'innovation envisagée peut réellement régler le ou les problèmes soulevés lors de l'étape précédente. À l'issue de ces deux étapes, une décision est prise quant à l'adoption ou au rejet de l'innovation. En cas d'adoption, la phase d'implantation est entamée. Cette dernière comprend toutes les actions et décisions liées au déploiement et à l'utilisation future de l'innovation au sein de l'organisation. Lors de l'étape de redéfinition et de restructuration, l'innovation est modifiée et réinventée pour s'adapter au contexte particulier de l'organisation alors que les structures organisationnelles sont altérées afin d'accommoder l'innovation. L'étape de clarification survient lorsque l'innovation est de plus en plus utilisée dans l'organisation. L'aspect social est crucial lors de cette étape puisque c'est à travers les interactions et les échanges quotidiens avec leurs pairs que les utilisateurs développent une compréhension commune de la technologie. Enfin, l'étape de routine débute lorsque l'innovation perd son identité distincte et fait partie des activités courantes de l'organisation. C'est à ce moment que le processus d'adoption prend fin puisque les membres de l'organisation ne perçoivent plus la technologie comme étant nouvelle. Dans ce cadre Déro et Heutte (2008) notent que : innovation est un processus auquel

s'habitue les individus progressivement. Heutte, Lameul et Bertrand (2010) soulignent dans ce sens que : « *Même dans les établissements où la gouvernance est clarifiée et assumée, se rencontrent malgré tout de réelles difficultés concernant l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. L'innovation pédagogique est un processus individuel pour certains, vouloir l'institutionnaliser ou la généraliser c'est peut-être la dénaturer, la vider de son sens originel, voire la pervertir (...)* Certains énoncent même que dans ce domaine, la véritable innovation se situerait certainement dans la reconnaissance de la nécessité de compétences professionnelles spécifiques pour piloter, concevoir et mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignants ». La littérature spécialisée dans le domaine de l'éducation et l'enseignement considère que l'innovation est un processus agissant dans une perspective de changement intentionné, en adoptant une action ou un système visant à restructurer un élément, un contexte (Cros, 2001) ou à transformer intégralement ses normes et ses procédures pour une période conséquente et assez durable, qu'il s'agisse d'une entité simple ou une organisation complexe (Gather-Thurler et Perrenoud, 2003).

### **C) Le modèle conceptuel sur la vision systémique de l'environnement organisationnel conduisant au changement et à l'innovation de Jacob et Turcot (2000)**

Dans une approche de veille stratégique fondée sur la complexité une vision systémique de l'organisation dans son environnement est essentielle pour la conduite du changement et de l'innovation (Jacob et Turcot, 2000). Une vision systémique de l'organisation telle que représentée par leur modèle conceptuel (Annexe-32), repose sur l'identification de la frontière des flux entre l'organisation et son environnement aussi bien que sur la décomposition du système organisationnel. Celui-ci se décompose en trois sous-systèmes reliés, qui sont :

- La *chaîne de valeur ajoutée* (ou système opérant), soit les processus d'affaires qui transforment des ressources provenant de l'environnement en leur ajoutant de la valeur pour produire des biens et services et les écouler sur des marchés.
- Le *système de gestion*, d'où émanent les stratégies et les décisions (planification, organisation, contrôle, etc...) relatives à la *productivité* et à la *compétitivité* de la chaîne de valeur ajoutée.

- Les *systèmes d'information* qui, à base de technologies de l'information et de la communication, constituent la mémoire organisationnelle et effectuent les traitements pour supporter les opérations (chaîne de valeur, bases de données), la gestion et la prise de décision (système de gestion, bases de modèles et de connaissances), ainsi que les relations entre l'organisation et son environnement. Or, information, communication et connaissance sont les clefs du pilotage des systèmes complexes (Raymond et al, 2004) tels que les institutions et organismes publics. Ces auteurs ajoutent que « *Le système de gestion dépend ainsi du système d'information (...) pour lui fournir les capacités de communication ainsi que l'information et les connaissances nécessaires, en particulier celles requises pour mesurer et évaluer la performance* ». Il se présente dans ce cadre en tant qu'une innovation structurelle apportant un changement délibérément élaboré (Cros, 2001 ; Heyworth, 1999), naissant d'un besoin impérieux déclenché suite à une insatisfaction manifestée et des difficultés constatées.

En considérant l'innovation comme un processus débouchant sur l'intégration couronnée de succès d'une création ou d'une invention sur un marché, une organisation ou un environnement complexe, Gorla (2009) propose la « *veille créative* » en tant que composante de la veille stratégique en venant assister le champ de l'innovation. Il ajoute qu'elle se positionne au début et/ou le long d'un processus d'innovation, entre la veille anticipative fonder sur l'observation des signaux faibles et la veille prospective qui projette l'action future et l'évolution d'un avenir complexe. Ce dernier la définit d'une part, par les moyens qu'elle utilise relevant des méthodes d'inventivité créative et d'autre part, par son domaine d'application qui est celui de l'innovation et de la créativité. Elle œuvre à identifier les problèmes non résolus, les besoins et les solutions en rapport qui peuvent être proposées aussi bien que les secteurs de marché à explorer. Ainsi, après une exploration informationnelle et une reconnaissance environnementale, « *une veille créative a souvent pour objectif d'identifier ce qui n'est pas ou peu réalisé (ou développé) par la concurrence, ce qui peut être fait en complément ou en concurrence, ce qui peut être développé en partenariat. (...) En temps de crise ou de besoins spécifiques, la veille créative permet d'offrir, notamment, au veilleur une occasion de mettre ses compétences au profit d'un processus duquel on pourra bien mieux estimer sa contribution, ce qui n'est habituellement pas le cas pour un processus de veille standard. En effet, 91% des entreprises proposent comme action prioritaire le*

*lancement de nouveaux produits comme remède à une crise économique» (Goria, 2009). De sa part, Brodin (2004) constate qu'une réforme institutionnelle impliquant des changements de fond dans les orientations d'une politique éducative tel que par exemple le système (LMD), représente souvent une réponse engendrée dans l'urgence, à une crise et à l'insatisfaction d'un environnement socio-économique à l'égard d'un système éducatif vue le décalage et la fracture entre les orientations éducatives et les attentes et les besoins du contexte d'évolution tel que le marché d'emploi dans notre contexte d'étude. Le même auteur ajoute, qu'ainsi « L'innovation fait donc l'objet d'une transaction, d'un compromis négocié, entre plusieurs intérêts, projets, logiques d'action. Il n'y aura jamais de consensus total dans une réforme d'envergure. Les acteurs concernés n'ont jamais tous le même rapport à une innovation définie ». Dès lors, comme on innove pour aspirer à une situation meilleure de l'individu et de la collectivité, l'innovation se voit régie par des valeurs déterminant l'action à entreprendre. Du partage de ces valeurs entre les acteurs adoptifs dépend le succès de l'innovation. Ainsi, la destinée d'une innovation dépend fortement de l'adhésion que lui confère les acteurs concernés et de la volonté d'acquisition des compétences correspondantes, surtout lorsqu'ils sont appelés à changer leurs pratiques. Pour cela Brodin (2004) stipule que : « Pour accroître les chances de succès d'une réforme, il est nécessaire d'associer les acteurs à son pilotage, c'est le principe reconnu comme essentiel de toute réforme. Il faut un accompagnement pour aider à construire le lien entre institution et terrain, ce qui est souvent négligé par l'institution. (...) Il faut aussi une valorisation par un regard extérieur »*

#### **D) Processus de la veille stratégique et flux tenant compte de la dimension socio-culturelle et de la culture organisationnelle dans le processus d'adoption de Brouard (2004)**

Pour Brouard (2004) et selon son processus de veille (Annexe-33) peu importe sous quel angle la veille stratégique est abordée, le plus important c'est la survie de l'organisation menacée par l'incertitude de l'environnement. La prise de décision vis-à-vis de cette menace est le noyau central de la veille. Il constate quatre types de veille soit : la veille technologique, la veille concurrentielle, la veille commerciale et la veille sociétale qui forment tous la veille stratégique. Toutefois chaque type de veille traite des besoins particuliers. Il ajoute que la veille stratégique se décrit comme un système

composé de sous systèmes. Le tout est influencé par le flux d'information provenant du macro-environnement, des acteurs et de l'organisation elle-même. Le macro-environnement se compose de plusieurs dimensions entre autres la dimension socio-culturelle. Aussi, l'environnement interne de l'organisation est influencé entre autres par sa culture organisationnelle. Ces facteurs culturels sont déterminants pour l'apprentissage et la gestion des connaissances organisationnelles aussi bien que pour le partage de l'information (Jacob et Parriat, 2000). Ces derniers soulignent que la culture arrive au premier rang avec un taux de (53%) dans un sondage évoquant les principales résistances à la gestion des connaissances.

#### **E) Le modèle conceptuel des quatre valeurs à la base de la culture organisationnelle de Jacob et Parriat (2000).**

La veille stratégique génère une masse importante d'informations donnant lieu éventuellement à des connaissances. Toutefois, gérer les connaissances, c'est favoriser une culture de partage (Jacob et Parriat, 2000). Ces auteurs indiquent que l'essor organisationnel est relié à la gestion des connaissances en étant déterminé par le partage du savoir qui est incontestablement relatif à la culture. Ils soulignent que « *les principaux déterminants du partage réussi des connaissances, en particulier tacites, appartiennent au registre de la culture organisationnelle* » basée sur quatre valeurs favorisant la gestion des connaissances. Ces valeurs sont modélisées par : le partage formulant le désir de communiquer ces savoirs, la confiance entre les personnes reflétant la sollicitude, l'entraide entre les personnes et le droit à l'erreur (Annexe-34).

#### **2.2.2 La veille : un concept initialement culturel**

Elenkov (1997) signale l'importance et l'incidence de l'aspect culturel sur l'exécution d'une démarche de veille stratégique. Sa mise en pratique doit considérer les spécificités et les pratiques culturelles de son contexte d'application pour assurer son adoption et garantir l'efficacité et l'efficience de ses résultats. Hermel (2001) note que : « *la veille est un concept qui s'appuie et se nourrit de la culture de chaque pays* ». En évoquant l'intelligence économique et en conséquence sa composante (la veille stratégique), Bulingue (2002) est allé avancer dans sa thèse que : « *Nous établirons que*

*l'intelligence économique est non seulement un ensemble de méthodes et d'outils mais également et surtout un véritable état d'esprit* ». Elle est déterminée par la dimension culturelle focalisée sur la dimension de la culture informationnelle dans un environnement collectif. Baumard (1991) remarque que le Japon a œuvré à incruster une culture collective de veille partant du principe que les initiatives individuelles sont loin d'égaliser les efforts collectifs. Il écrit dans ce sens que: « *Il paraît nécessaire à la plupart des praticiens de recourir à la création d'une unité spécialisée dans l'écoute de l'environnement. Mais à l'instar de l'exemple japonais, une poignée d'hommes ne sauraient avoir la même capacité d'écoute que plusieurs milliers- Il y a complémentarité entre l'expérience de la cellule stratégique qui connaît bien les problèmes liés au traitement de l'information et l'ensemble du personnel qui est le mieux placé pour la recueillir* ». Il ajoute : « *Problématique d'autant plus forte que la culture de l'entreprise est un vecteur de cette veille. (...) Le système japonais associe histoire de la firme et histoire de l'individu dans la structure groupale* ». Par ailleurs Romagni et Wild (1998) constatent que « *par essence la veille est culturelle* ». Ils ajoutent qu'elle relève d'une culture plus qu'une méthodologie et c'est pour cela que certains pays tels que le Japon et les Etats-Unis enregistrent une avancée notable dans son adoption. Cependant, ces auteurs signalent que la transposition des méthodes de veille étrangères dans un pays, ne peut se faire sans difficultés, car chaque pays a ses particularités et doit tenir compte de ses caractéristiques et spécificités dans sa mise en place et son exploitation. Smida et B.Romdhane (1998)<sup>1</sup> stipulent que la veille stratégique est non seulement une méthodologie et un ensemble d'outils, mais essentiellement « *un modèle de culture informationnelle dont l'abstraction de soi et la volonté collective et l'esprit d'équipe constituent des conditions culturelles essentielles* ». Elle appelle les individus à s'impliquer dans une culture collective et des pratiques collaboratives pour pouvoir franchir les frontières d'une société imprégnée essentiellement par des données, des informations et des connaissances dont le décryptage ne peut se faire individuellement et exploiter indépendamment hors d'une culture d'analyse, de traitement et d'échange coopératifs. Ces derniers auteurs, arguent que l'adoption d'un processus de veille stratégique dicte impérativement un changement dans le mode de pensée, aussi bien que dans les

---

<sup>1</sup> Smida A. et B.Romdhane A, (1998), « Les déterminants culturels des pratiques de veille stratégique » p5 [www.cemadimo.usj.edu.lb/doc/smidaben.pdf](http://www.cemadimo.usj.edu.lb/doc/smidaben.pdf) , in Smida et Grandval (1998)

valeurs et les comportements qui forment des repères d'une culture sociale d'une façon générale et d'une culture organisationnelle en particulier.

La veille stratégique n'est pas seulement un ensemble de méthodes et d'outils mais aussi un véritable « état d'esprit ». Elle est déterminée par la dimension culturelle focalisée sur la variable de la culture organisationnelle de « l'information », qui est l'objet central de la veille. Evrard (1998) définit la culture organisationnelle comme l'ensemble des normes, valeurs et des modes de pensées communes qui impriment leur marque à la fois sur le comportement des membres d'une organisation à tous les niveaux hiérarchiques et sur l'image de cette organisation. Keesing (1974) considère la culture comme un ensemble de compétences, capacités et principes partagés par une communauté. Selon Thévenet (1999) la culture est un ensemble de croyances et hypothèses fondamentales partagées par les membres de l'organisation et qui opèrent de façon inconsciente. Thévenet (1992) dégage la notion culturelle communautaire. Celle-ci transcende et dépasse l'individu pour cerner le système de gestion et les procédures et les modes d'approches organisationnelles. Cet auteur souligne que pour y décréter une culture informationnelle, il faut décrypter l'image culturelle de l'organisation pour l'y intégrer. Selon Schein (1992), la culture organisationnelle est une structure faite de postulats fondamentaux. Ils sont inventés, découverts ou élaborés par un groupe donné une fois qu'il apprend à faire face à ses problèmes d'adaptation externe et d'intégration interne. Une fois validés, ils sont enseignés aux nouveaux membres en tant que modèles justes de perceptions, de pensées et de sentiments envers ces problèmes.

Pour Schein (1992), la culture organisationnelle a deux fonctions : l'adaptation de l'organisation à l'environnement externe (mission et stratégie, buts organisationnels et moyens pour les atteindre, etc...) et l'intégration interne (langage, expressions, etc...). Thévenet (1986) constate deux approches conceptuelles de la culture organisationnelle. La première considère la culture comme un mode de représentation de la réalité de l'organisation. Elle est abordée comme une société humaine parmi d'autres. Dans ce cas on observe une perspective cognitive (la culture est un système de connaissances et de croyances ; une façon commune de percevoir les personnes, les choses et les événements) et symbolique (le sens construit dans l'organisation). On considère dans

ce cas que l'organisation « EST » une culture. La seconde approche considère la culture comme une des variables de l'organisation, un sous système au même niveau que l'administration, la technologie et autres. On considère dans ce cas que l'organisation « A » une culture, c'est à dire qu'elle en dispose.

Par ailleurs, Il est noté que pour la gestion des connaissances organisationnelles, la culture organisationnelle de l'information, envisage deux perspectives de l'apprentissage dans l'organisation : la perspective descriptive et la perspective prescriptive (Moingeon et Ramanantsoa, 1995). En étant complémentaires, la première s'intéresse au fonctionnement de l'organisation comme le produit de l'incorporation des savoirs et des apprentissages alors que la seconde s'intéresse au développement de la capacité des organisations à changer et être innovante au sens de l'intelligence collective. Callon (1995) observe que les innovations sont le produit de collectif et de culture de partage de l'information qui capitalisent le travail d'une myriade d'autres collectifs à travers des trajectoires «tourbillonnaires». Cette conception de l'innovation appartient à la lignée des modèles interactifs (Loilier et Tellier, 1999). Cet état de fait oriente la culture organisationnelle vers un collectif d'innovation basé sur le partage informationnel (synergie entre les acteurs et les savoirs internes) et déclenche une interaction entre l'organisation et son environnement (synergie entre les acteurs et les savoirs internes et les acteurs et les savoirs externes). Jacob et Pariat (2000) soulignent que sans une culture organisationnelle de l'information qui encourage le partage et l'échange, les savoirs intangibles tacites demeureront cachés et les nombreux efforts de gestion de connaissances ne manipuleront que des savoirs tangibles explicites, limitant ainsi le potentiel de mise en valeur du capital intellectuel d'une organisation à moins de 30%. Ils ajoutent que les principaux déterminants du partage réussi des connaissances, en particulier tacites, appartiennent au registre de la culture organisationnelle. Ceci est confirmé par Jacob et Turcot (2000) qui évoquent qu'à la suite d'un sondage réalisé auprès d'un échantillon de 370 gestionnaires, ils ont constatés que les principaux obstacles à la gestion des connaissances sont : « la culture informationnelle » qui arrive au premier rang des réponses avec (53%) et « le manque de maturité technologique » avec (20%) des réponses.



### 2.2.3 Processus et matières de la veille stratégique

Le parcours de la littérature nous fait constater un accord sur trois phases principales dans le processus de la veille stratégique qui sont : la collecte des données, le traitement et le stockage de l'information. Sadok, Benabdallah et Lesca. (2003) présentent la veille dans un processus cyclique. Le ciblage : est l'opération qui vise à définir et à délimiter la partie de l'environnement externe de l'organisation sur laquelle il faut concentrer les efforts de la veille stratégique. Ils définissent les sources formelles et informelles susceptibles de fournir les informations ciblées. La traque : est l'opération par laquelle les informations de la veille sont procurées. La remontée : est l'opération par laquelle les informations recueillies parviennent au stockage. Le dispositif de remontée nécessite un moyen matériel approprié pour transmettre les informations, facile d'accès et d'utilisation. La mémorisation : qualifiée aussi de stockage intelligent sert pour valoriser et exploiter les informations collectées. Elle permet la mise en forme des informations et leur classement dans des bases de données pour une exploitation ultérieure. La création de sens : est la phase importante du processus de veille. Elle consiste à traiter et à interpréter d'une façon inductive les informations de la veille stratégique. C'est une opération collective au cours de laquelle sont créés des connaissances éclairant de nouveaux champs d'action pour l'organisation. La diffusion/accès : est l'opération qui consiste à mettre les informations et les connaissances résultantes des séances de création de sens, à la disposition de l'utilisateur final autorisé. De même, l'utilisateur peut aller vers l'information s'il est capable de la désigner ou qui lui a été recommandée par d'autres utilisateurs. Dans ce cas, on parle de la phase d'accès aux informations. L'action : est l'intégration du processus décisionnel par les informations traitées si elles sont assez significatives. Sinon, elles intègrent le processus de la recherche des informations manquantes. De son côté, Brouard (2004) décompose le système principal de la veille stratégique en trois éléments. Les premiers sont les « *Intrants* » qui définissent les besoins des utilisateurs. Les deuxièmes éléments concernent le « cycle » de la veille stratégique composé de deux cycles : cueillette de l'information et cycle protection de l'information. Le cycle de la cueillette comprend quatre phases : la planification, la collecte, l'analyse et la diffusion. Le cycle de la protection de l'information qui comprend quatre phases : la

planification, l'analyse des vulnérabilités, l'évaluation des risques et des menaces et enfin les mesures de protection. Un volet d'apprentissage intervient dans chacun de ces deux cycles. Les troisièmes éléments du système principal sont les « *Extrants* ». Ils correspondent aux produits orientés vers la décision et l'action.

Ceci nous conduit à constater que les données, les informations et les connaissances constituent pratiquement l'objet et les matières de base d'un processus de veille stratégique. Celui-ci s'apparente intrinsèquement à « un système de production informationnelle » alimenté au début par de la matière première représentée par les données collectées qui étant analysées et traitées, elles permettent d'obtenir des informations. Dépendamment de leur destinée, celles-ci sont considérées comme des produits finis ou semi-finis. Elles peuvent être stockées ou conduites dans un système de raffinage de « production de sens et de connaissances » aboutissant sur une « Gestion des connaissances/Knowledge Management (KM) » permettant de produire du « savoir » faisant distinguer les individus et les communautés.

D'après Spek et Spijkervet (1997) la donnée est un symbole non encore traité et l'information est une donnée pourvue d'un certain sens. Davenport (1997) présente la donnée en tant que simple observation et l'information en tant que donnée pertinente par rapport à un but précis. Davenport et Prusak (1998) avancent que la donnée est un ensemble de faits discrets et que l'information est un message destiné à changer la perception du destinataire. Quigley et Debons (1999) voient que la donnée est une notion d'un texte qui ne répond pas à un problème particulier et que l'information est un texte qui répond à des questionnements tels que : (qui, quand, quoi, où, etc.). Choo, Detlor et Tumbull (2000) présentent la donnée en tant que des faits et des messages et l'information en tant que des données dotées d'un message. Boutc'h (2005) avance qu'une donnée est un élément représenté par : (un fait, une notion, un chiffre, une instruction, un indice, etc...) prélevé à partir d'une expérience. Elle est transformée et traitée soit par l'être humain ou par des moyens automatiques pour servir à un raisonnement ou à une recherche pour créer de l'information. Il ajoute que la valorisation de donnée en tant que qualité, quantité ou valeur peut-être déterminée soit par les intérêts des personnes qui la récoltent et la traitent; soit par les moyens

physiques, institutionnels, techniques et méthodologiques choisis pour la prélever; ou alors par la destination qu'on envisage de lui donner.

Par ailleurs, Boutc'h (2005) présente l'information en tant que donnée transformée et structurée sous une forme conventionnelle et intelligible pour être diffusée et/ou échangée et communiquée. Il souligne que l'information seule n'est pas une connaissance ou un savoir. Pour qu'elle le devienne, il lui faut des structures conceptuelles qui la supportent et lui donnent du sens. Il note que l'information n'est pas neutre. Elle est toujours chargée d'intentions déterminées tant par la volonté consciente de celui qui l'emploie que par sa culture, sa morale, son idéologie, les moyens physiques, institutionnels, les compétences et capacités humaines mises à contribution pour la créer, l'échanger et la diffuser. Elle est en conséquence influencée par la communication. Enfin, il constate que l'information n'est pas figée. Le temps et le contexte dans lesquels elle est échangée et analysée peuvent modifier sa valeur et l'interprétation qu'on en donne, de même que les diverses influences évoquées précédemment. Pour cela Bulingue (2002) avance qu'une information résulte d'un processus intelligent mettant en forme une représentation d'un événement dénouant ainsi une incertitude pour donner naissance à une connaissance et/ou apportant une résolution à une ambiguïté pour donner ainsi l'assise à une indécision.

Shannon et Weaver (1972) attribuent deux sens au terme « information » dans leur *«théorie mathématique de la communication»*. Du point de vue étymologique, informer c'est donner du sens, c'est donner forme à une matière. Du point de vue courant, informer c'est communiquer un message, une connaissance. En se basant sur le principe de la thermodynamique, les auteurs précités attribuent à l'information la possibilité de donner une forme à un message. Ils introduisent l'idée que l'information est « quantifiable » et transmise de façon linéaire. Elle est alors « une mesure » de l'organisation d'un message. Dou (1995) introduit la notion de classification de l'information selon la « demande ». Il distingue, par analogie avec les systèmes militaires, trois types d'informations: opérationnelle, tactique et stratégique. Pour dire que l'information à caractère stratégique est intégrable dans la veille. Elle a une vision environnementale et donne des indications globalisantes et de grandes tendances. Lesca H. et Lesca E. (1995) classent l'information selon la « finalité ». Ils distinguent

trois catégories d'information fondées sur la finalité de cette dernière : fonctionnement, influence et anticipation. L'information d'anticipation est utilisée principalement dans la veille stratégique. Elle permet à l'organisation d'être informée à l'avance de certains changements de son environnement lui permettant de disposer de connaissances pour éviter un risque ou de tirer avantage de la situation.

Par ailleurs, la connaissance est constituée d'informations qui sont interprétées, consciemment et inconsciemment, par un individu au terme d'un processus d'apprentissage (Nonaka et Takeuchi, 1995). L'information est à l'origine de la connaissance (Jacob et Pariat, 2000). Le passage de l'information à la connaissance stratégique réfère à un processus de création de sens (Jacob, 2000). Elle doit être au préalable traitée et interprétée pour acquérir un sens (Sadok, Benabdallah et Lesca, 2003) donnant ainsi naissance à la connaissance. Elle devient connaissance quand l'individu réfléchit sur l'information et en dégage les implications potentielles pour l'amélioration de ses décisions et de ses actions. Pour qu'une information soit utile à la connaissance Jacob et Pariat (2000) remarquent qu'elle doit être d'abord « nettoyée et filtrée ». Ils soulignent que ce « filtrage » est assuré par la mise en place d'un système sophistiqué de veille stratégique permettant de traiter, quasiment en temps réel, l'information de l'environnement externe en vue d'adapter les processus de l'organisation interne. Sadok, Benabdallah et Lesca, (2003) parlent d'un cycle de traitement des données collectées. Il évolue du ciblage à la traque des données passant par la remontée et la mémorisation de l'information pour qu'elle soit traitée et interprétée au cours d'une phase cruciale de création de sens pour en faire des connaissances. Jacob et Pariat, (2000) présentent un cadre conceptuel pyramidal développant ces distinctions. Il évolue en croissance ; de la collecte des données qui sont des faits non reliés entre eux aux, informations qu'ils présentent comme données reliées entre elles. Ils avancent qu'une fois les informations sont intégrées dans leur contexte, elles deviennent des connaissances. Celles-ci appliquées aux décisions, elles deviennent une intelligence dont la gestion sollicite beaucoup d'adresse pour pouvoir en profiter.

Ainsi, « Gérer les connaissances », c'est opérationnalisé des processus informationnels de gestion des connaissances (Jacob et Pariat, 2000). La gestion des connaissances se présente comme un processus de création, d'acquisition, de transfert

et d'utilisation des connaissances dans le but d'améliorer le rendement de l'organisation (Hamilton, 1998). Cet auteur avance que la gestion des connaissances est liée à deux types d'activités. Les premières sont les activités par lesquelles on tente de se documenter et de s'appropriier les connaissances individuelles et celles servant à diffuser ce savoir au sein de l'organisation. Les deuxièmes sont les activités qui facilitent les échanges humains, dans le cadre desquelles on partage un savoir non codifié. Par ailleurs, la typologie de Davenport et Prusack (1998) met en évidence trois grandes catégories de processus (la génération des savoirs, leur codification/coordination et leur transfert). Jacob et Pariat (2000) étalent les dimensions essentielles de la gestion des connaissances. Ils la présentent d'abord comme une stratégie qui vise en premier lieu à structurer formellement le capital des connaissances explicites et tacites d'une organisation. Elle est en second lieu en lien avec les orientations stratégiques d'une organisation et ses besoins d'innovation et d'amélioration de compétitivité. Elle est par ailleurs organisée autour d'un processus de gestion : (identifier, codifier, diffuser, partager, créer, etc.) qui évolue dans l'enceinte humaine qui reste le premier lieu d'interaction et de création de connaissances. Enfin, elle est soutenue par une infrastructure technologique et organisationnelle.

Alors que la veille stratégique et la gestion des connaissances (GC) semblent évoluer séparément, les études s'orientent de plus en plus à voir leur rapprochement et leur interrelation (Bretones et Said, 2006). Ainsi, Baujard (2006) constate que la gestion GC s'appuie principalement sur les technologies de l'information conditionnées par le changement organisationnel. L'enjeu de la gestion GC réside en la capacité à inscrire dans la mémoire des organisations l'ensemble des savoirs et savoir-faire afin de les capitaliser et de les fructifier. Les TIC viennent offrir une réponse à cette problématique de mémorisation, valorisation et partage des connaissances. D'autant plus, elles facilitent la diffusion et le partage de l'information au sein de l'organisation (Kalika et al, 2002). Leur adoption par la veille stratégique s'annonce bénéfique le long de son processus et éventuellement lors de l'étape du développement du sens pour constituer et gérer les connaissances. Elles viennent en support technique selon l'optique des auteurs tels que (Lesca, 1994 ; Brouard, 2004 ; Bretones et Said, 2006) qui considèrent que la veille et l'intelligence économique conduisent aux connaissances et à leur

gestion. De la sorte, Castells (1998) remarque que les organisations devront se redéployer suivant la logique de la virtualité et de l'immatérialité dans une économie informationnelle dont la gestion de ses connaissances s'appuie essentiellement sur les technologies de l'information (Baujard, 2006) caractérisées par la gestion des données et informations numériques.

#### **2.2.4 L'intérêt pour la veille numérique et enjeu de son évaluation**

Genin (2004) note que : « *Aujourd'hui on appelle ainsi - numérique - ce procédé qui consiste à convertir du qualitatif en quantitatif, à traduire des quale en quanta, par opposition à la traduction dite analogique* ». Il constate que selon la conception sociologique « la numérisation » désigne de nos jours le traitement, la diffusion et la communication sur Internet des documents et des messages virtuels aussi bien que leur stockage sur des supports magnétiques.

Désormais, en évoluant dans l'incertitude et l'environnement compétitif, la veille stratégique s'est dotée de l'Internet. Cet outil lui offre une technologie d'information et de communication potentielle qui lui permet d'anticiper et de bénéficier d'une information numérisée et pertinente en vue de produire des connaissances et d'assister les décisions performantes. Reix (2002a) souligne que : « *Les technologies de l'information sont donc des technologies qui permettent de transformer l'information, de la communiquer, de la stocker (pour la plupart, sur la base du codage numérique : informatique, bureautique, télématique ...)* ». Cet axe de recherche sur l'utilisation des technologies de l'information et l'exploitation de l'information numérique par la veille stratégique est jugé encore un champ assez vierge à explorer. Isaac (2003) écrit que : « *Peu de recherches empiriques portent leur attention sur les facteurs influençant les pratiques de veille stratégique (...) et peu s'intéressent encore plus explicitement à l'utilisation des technologies de l'information dans cette perspective* ». Force de constater que l'intérêt de la littérature pour l'utilisation des potentialités techniques de la technologie Internet dans le processus de la veille est relativement récent (Sadok, Benabdallah et Lesca, 2003). Cet outil est à la fois une source d'informations pour les organisations et un accès à un ensemble de technologies qui lui facilitent la collecte d'informations (Isaac, 2003). Ceci constitue un progrès dans la poursuite d'une stratégie de veille internationale (Bellaaj, 2004). De même, Lesca et

Janissek (2001) ajoutent que cette technologie a donné à la veille stratégique un élan potentiel et lui a permis de découvrir « *un gisement d'informations* ». Le Web 2.0 est venu appuyer ce constat en « *désignant le passage de l'interactivité à l'interaction, dans lequel l'utilisateur participe activement à la création et à la diffusion de contenus* » (Lucien, 2009). Dans ce sens, Quoniam et Lucien (2009) avancent que le web 2.0 exprime le passage de l'interactivité à l'interaction et représente la construction de réseaux qui ne se basent plus sur l'échange d'informations mais sur le partage du savoir. Ils ajoutent : « *Quand le web 1.0 reproduit un modèle de communication dit « one to many » commun aux médias traditionnels (Télévision, radio, presse), les dispositifs socio-techniques 2.0 proposent de nouveaux usages reposant sur un modèle de communication « many to many ».* Ceci assiste l'importance de l'étape de base du processus de la veille stratégique qui est « *la création collective de sens* » (Lesca, 2003) à partir des données collectées. Ce dernier avance que cette étape est définie comme « *une opération collective* » au cours de laquelle sont créés de la connaissance et du « *sens ajouté* » à partir de certaines informations et au moyen d'interaction entre participants dans « *une séance de travail collectif* ». C'est à cette nature de travail « *collaborative* » et « *collective* » que le web 2.0 est venu offrir ses potentialités dans l'espace numérique pour donner au processus de la veille stratégique un élan remarquable. Cependant, il faut constater que « *le système d'information qui en découle repose sur la compétence des hommes et des experts, mais aussi sur un support informatique très organisé, décentralisé, menant l'information sur le bureau des utilisateurs par un réseau adéquat* » (Dou et al., 1993). Ainsi, cette stratégie organisationnelle qui creuse dans le sillon d'une culture de veille numérique basée sur l'Internet permet à l'organisation de transcender la restriction du temps et de l'espace pour intégrer sans difficulté l'enceinte de son environnement et nouer des relations organisationnelles. Dans ce sens, Cucchi (2004) évoque la notion de la « *communauté cognitive* » qui vise la création collective des situations propices aux processus informationnels et décisionnels. Il ajoute que l'Internet permet à ces communautés de développer des processus d'attention et un comportement relationnel d'exploration de l'environnement (Cucchi, 1999b). De sa part, Genin (2004) note que « *La culture numérique ne semble pas faire question tant l'évidence d'un déploiement technique rend partout présent la numérisation de nos tâches et de nos œuvres (...). La culture numérique n'est donc pas du côté de l'objet (hardware),*

*indubitablement un bien de consommation (ware). Elle est dans l'esprit et l'usage qui font fonctionner cet automate. Nous devons donc parler du numérique comme un mode de penser qui avance une thèse sur le monde : tout ce qui existe est susceptible de relever d'un programme, lui-même susceptible d'être exprimé par un calcul binaire, lui-même susceptible de permettre toutes sortes de simulations et d'actions prédéterminées ».*

De lors, pour valoriser le numérique, il faut actionner « la culture informationnelle » et « l'aspect culturel de l'information numérique », surtout que la veille a intégré l'aire technologique avec l'exploitation de l'Internet. De nos jours, l'offre sur le marché des outils de veille évoluant sur Internet est assez riche pour répondre aux différents besoins des utilisateurs (Lemaire, 2006). On peut compter parmi eux, les annuaires électroniques, les moteurs de recherche, les méta-moteurs, les listes de diffusion, les outils de surveillance, le Web visible et invisible, les blogs, les flux ou fils RSS, le Web 2.0, l'intranet, l'extranet, les logiciels de veille propriétaire et open source etc.... Face à cette richesse, la problématique de la « culture informationnelle de la veille sur Internet (CIVI) » se pose et invoque l'intérêt exploratoire de l'évaluation de sa maîtrise. Bulingue (2002) observe que : *« Le problème des technologies de l'information et de la communication se pose avant tout en termes de culture au sens des savoirs et des connaissances. L'intégration de ces technologies suppose en effet de les maîtriser ».* Julien (1997) souligne que malgré le foisonnement du matériel, on note une défaillance dans la formation technologique. Contal (2002) avance que la disponibilité de la technologie entre les mains des utilisateurs sans formation initiale ne défend pas la performance dans sa maîtrise. Les enquêtes du programme PROMIS (2000) portant sur les informations stratégiques et l'intelligence économique le confirment. Elles soulignent la sous utilisation de la technologie Internet. Suite à son retour d'expérience, Frion (2004) évoque que plusieurs professionnels souhaitent utiliser l'Internet alors qu'ils ont une faible expérience de l'informatique d'où leur sollicitation d'une formation de base dans cette discipline avant l'utilisation de l'Internet. Il ajoute que les internautes doivent basculer de la découverte de l'Internet vers une utilisation plus optimale et une maîtrise performante. Dans cet esprit de mesure et d'évaluation Bulingue (2002) souligne que : *« l'introduction de cette démarche implique un changement des modes de pensée, des valeurs,*

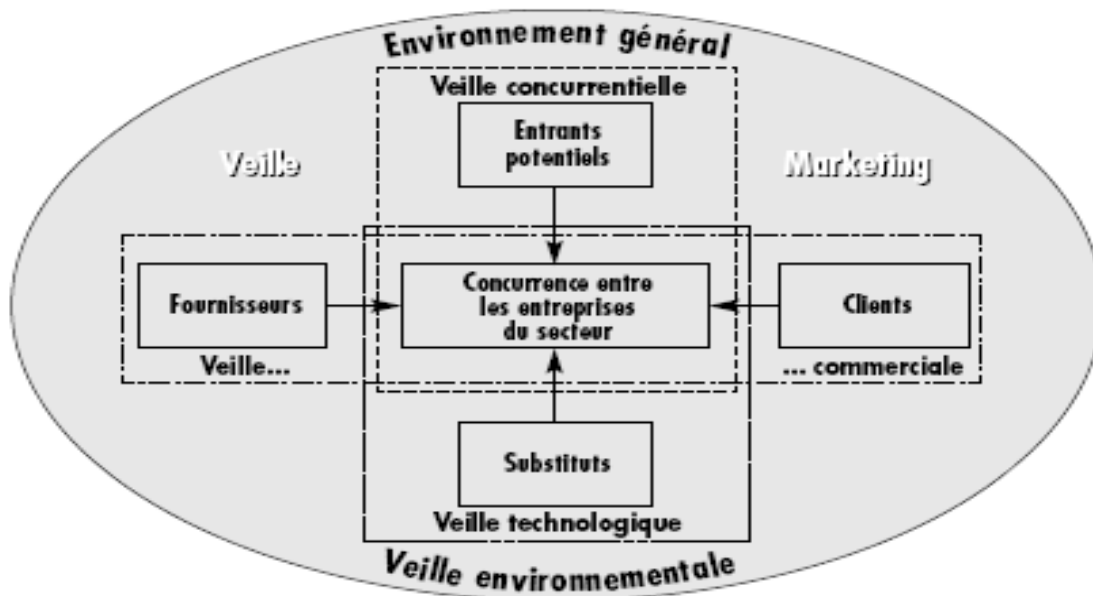


*des comportements ou des usages qui sont autant de repères d'une culture nationale en général et de la culture d'entreprise en particulier».*

Désormais, l'objectif de la performance est un souci managérial primordial des organisations qui est visé aussi par l'adoption de la veille stratégique. Dès lors, comme toute discipline managériale, la veille stratégique requiert un diagnostic et de l'audit. (Cohen, 2006) souligne que de la performance de la veille stratégique relève la performance organisationnelle, d'où l'importance de son diagnostic et de la mesure préalable de l'efficacité de sa pratique. Toutefois, cet auteur ajoute que la majorité des auteurs l'ont abordé avec une approche partielle et peu en profondeur en tant que thème principal. Le concept de veille est encore jugé « abstrait » (Raymond et Lesca, 1995). Devant cet état de fait, il nous revient de remarquer dans la mesure de nos connaissances que la plupart des études se sont allées à évaluer son efficacité d'une façon abstraite en se basant sur les résultats organisationnels atteints. Jusque là, l'évaluation des pratiques de veille et de l'intelligence économique (IE) avec des indicateurs chiffrables était jugée gageure. Martinet et Marti (1995) avancent que *"vouloir évaluer quantitativement l'intelligence est un peu une gageure"* et relève du défi. Néanmoins, Jakobiak (2001) propose « *un contrôle de fonctionnement* » et une « *estimation de l'efficacité* » du processus de veille et de l'IE à partir d'indicateurs de fonctionnement (entrée, flux, sortie, utilisation d'informations, etc...) et des résultats (programmes, brevets, etc...). Brouard (2004) souligne que les organisations doivent posséder des moyens pour les aider à progresser dans la matière de veille en leur permettant d'évaluer l'état des pratiques qu'elle utilise. Il écrit dans ce sens que « *l'axe de recherche privilégié est donc l'établissement d'un diagnostic des activités de veille stratégique pour comprendre les pratiques existantes et rendre explicite les processus. Ce diagnostic devrait se faire à l'aide d'outils à développer* ». Brouard (2002) constate que « *Les outils développés pour établir un bilan de l'existant se classent selon deux grandes catégories, soit les outils courts et les outils plus élaborés* ». Il avance que les outils élaborés se présentent sous forme d'outils formulés en grilles développées ou de logiciels informatiques et les outils courts ont la forme de « Check Liste » ou de questionnaires plus ou moins simple à réponse dichotomique « Oui/Non » (Cf. Chapitres 5,6 et 7 : nos outils d'évaluation).

### 2.3 Les types de veille stratégique

La veille stratégique comprend différents systèmes de veille spécialisée dont quatre principaux : technologique, concurrentiel, commercial et environnemental (Chaput, 2006). Ce dernier souligne leur correspondance aux forces qui régissent la concurrence et qui sont présentées par le modèle de Porter (1986). Il stipule que l'obtention des performances par l'usage des TIC s'inscrit dans la recherche des stratégies concurrentielles génériques. Ses études montrent que l'intensité de la concurrence qui prévaut dans un secteur n'est ni une coïncidence, ni le fait du hasard. Cette concurrence prend plutôt racine dans la structure socio-économique du secteur et dépasse de loin le seul comportement des concurrents existants. Ces réflexions ont donné le modèle conceptuel des cinq forces qui a fourni aux spécialistes de la veille les bases d'un cadre de référence (Ch1/Figure-2) situant les principaux types de veille par rapport à l'environnement général de l'organisation. Le modèle proposé intègre les flux informationnels liés à la dynamique concurrentielle de l'entreprise avec les principaux types de veille. *« Les adeptes de la veille sont fortement redevables à Michael Porter et à son modèle des cinq forces qui a fourni les bases d'un cadre de référence situant les principaux types de veille par rapport à l'environnement général de l'organisation. Le schéma proposé (...) intègre les flux informationnels liés à la dynamique concurrentielle de l'entreprise avec les principaux types de veille »* (Dumas, 2004), qui selon la perspective de Martinet et Ribault (1989) sont aussi quatre types de veille principaux, à savoir : technologique, concurrentiel, commercial et environnemental. La veille technologique tente de déceler le plus tôt possible, les technologies émergentes et pertinentes qui seront probablement capitales à l'avenir. La veille concurrentielle s'intéresse aux concurrents potentiels. La veille commerciale concerne les études relatives aux clients, les marchés et les fournisseurs. Finalement, la veille environnementale englobe le reste des signaux externes à l'organisation qu'il faut détecter et analyser afin de disposer d'un avantage stratégique.



**Ch1/Figure-2 Le modèle conceptuel des principaux types de veille associés au modèle des cinq forces de Porter. Source Dumas (2004)**

Toutefois, nous tenons à signaler qu’avec l’intérêt accru accordé à la veille stratégique par les différentes disciplines, la littérature n’a pas cessé de faire l’étalage d’une liste allongée de types de veille de part sa pertinence multidisciplinaire : (Médicale, sociétale, brevet, produit, juridique, géopolitique, géographique, etc...) en constatant de nos jours l’émergence timide de « la veille pédagogique (VP)» dans le domaine de l’éducation et de l’enseignement dans la tentative du développement de la formation et de l’apprentissage en vue d’améliorer la qualité des apprenants.

## **2.4 La veille pédagogique : composante de la veille stratégique**

La pédagogie désigne désormais les outils, méthodes et pratiques d’enseignement et d’éducation ainsi que les qualités requises pour transmettre un certain savoir. Le sens de « Pédagogie » renvoie davantage à la manière dont va se faire la formation de l’apprenant qu’au contenu proprement dit de cette formation. Il s’agit tantôt des processus mis en œuvre dans l’acquisition de connaissances, tantôt de l’attitude et de l’action du pédagogue (formateur, accompagnateur, etc...). Merieu (1995) écrivait que : « *La logique de l’enseignement relève de l’ordre de l’exposition, celle de l’apprentissage renvoie à l’ordre de la découverte* ». Lavigne (2007) remarque que

l'intégration du processus d'apprentissage dans un schéma de communication éducative revient à rétablir le couple opératoire « enseignement/apprentissage ». Cela vise à repenser la fonction « didactique », non plus comme une science, propre ou appliquée mais bien comme un savoir-faire, un art, celui de mettre en forme un ensemble d'information, donc de lui donner un sens. Ceci est dans le but de dynamiser l'apprentissage chez autrui par une éducation socio-constructiviste et un apprentissage actionnable, constamment renouvelable qui impose « une veille pédagogique et stratégique (VPS)» actualisée suite à des investigations internes et externes aussi bien qu'une étude des besoins matériels et immatériels à mobiliser pour les acteurs pédagogiques (formateurs et apprenants) dans la société SICS.

En s'intéressant à l'exploitation de l'information numérique dans le contexte universitaire, Pinte (2006) avance que la vraie culture informationnelle correspond plus à la compréhension du milieu, des outils, des pratiques et essentiellement de découvrir et d'expérimenter les usages possibles. Ils ajoutent que face à la diversité des lieux d'accès à l'information (Blogs, RSS, wiki, tags, convergence vers le web 2.0, etc ...), il faut « Veiller » à redéfinir les nouveaux besoins (notons *que c'est la première étape du processus de la veille stratégique*) des étudiants et du marché qui va les employer. Il les illustre en 3 pôles principaux. Le premier est le « *Pôle Formation* » : il répond au besoin d'être formé à la gestion de l'information et à la réflexion et la définition des champs de recherche conceptuels. Le second est le « *Pôle Création Valeur Ajoutée* » qui œuvre à identifier les sources apportant de la valeur ajoutée aussi bien à savoir traduire, interpréter, résumer et diffuser l'information. Le dernier est le « *Pôle recherche* » qui indique comment rechercher l'information, se tenir en Veille off-line et on-line aussi bien comment collaborer, partager et gérer un corpus d'informations dans une enceinte pédagogique. C'est dans ce contexte technologique et informationnel, qu'émerge la pertinence de la veille pédagogique qui vient suite au faible intérêt encore donné à la matière de « Recherche de l'information » dans le cursus universitaire. Pinte (2006) constate que : « *Malgré les difficultés rencontrées avec le système LMD en ce qui concerne la proposition de nouveaux modules, dans certaines filières le cours « Rechercher l'information » a été rendu obligatoire sur une durée de 6h (seulement 3% des enseignements) d'autres ont inclus ce cours comme option dans le système LMD (à peine 1% des formations). Il faut espérer que*

*dans les années à venir la place réservée à cet enseignement indispensable évolue favorablement ! ».* Ceci vient entre autres, expliquer pourquoi la littérature est encore très peu féconde sur le thème de la veille pédagogique qui reste à ce jour pratiquement embryonnaire au niveau européen et pratiquement non exploré dans notre contexte d'étude. Pinte (2001) avance que : « *La veille pédagogique est encore peu abordée voire peu développée en France et ce n'est qu'au Canada et dans les pays d'Amérique du Nord que ce concept reste le plus développé sous le vocable de - Vigie -. Pourtant, il est important de constater de nos jours que l'éducation est un domaine où les acteurs ont peut être le plus à gagner des activités de veille ».* Pinte (2006) évoque que ce concept vient juste d'apparaître au Canada (Québec) en l'an 2000, où pour la première fois, on peut lire sur le site de la Mission Educative du Sénat canadien une rubrique évoquant la définition du concept de la veille pédagogique. « *La veille pédagogique est définie comme le processus d'intelligence qui consiste à détecter les signaux internes et externes, faibles ou forts susceptibles d'affecter l'université dans sa mission. (...) La veille pédagogique vise à susciter, à promouvoir et à faire pratiquer les recherches qui sont réalisées dans le domaine de l'éducation et à offrir un lieu virtuel de rencontre pour les professeurs, chercheurs, enseignants à tous les niveaux, formateurs, étudiants et intervenants intéressés par ce sujet ».* D'autre part, elle enrichit les modes d'accès et de transmission de la connaissance et du savoir entre les différents acteurs internes et externes de l'université. Pinte (2006) ajoute que : « *La veille pédagogique doit devenir un état second qui nous habite et nous aide à assurer la survie de nos institutions et à consolider nos positions stratégiques ».* De sa part Pinte (2005) indique que cette veille vise à susciter, à promouvoir et à faire pratiquer les recherches qui sont réalisées dans le domaine de l'enseignement et à offrir un lieu virtuel de rencontre pour les chercheurs, enseignants, étudiants et intervenants intéressés par ce sujet.

Certes, un des objectifs de la veille pédagogique et stratégique est la constitution d'une culture de recherche et d'accès à l'information surtout dans l'ère de l'information numérique et le foisonnement des technologies de l'information et des communications (TIC) aussi bien que des systèmes d'information (SI). Januals (2003) avance que : « *La culture de l'accès à l'information, qui, au-delà des compétences techniques et documentaires, suppose une utilisation autonome critique et créative de l'information, allant jusqu'à la production de savoirs (...) la culture de l'information, ce troisième degré de compétence*

*paraissant supposer un niveau de culture générale, une connaissance des médias, une prise en compte des dimensions éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique.*». C'est en somme une implication et un engagement total qui sont sollicités de la part de l'utilisateur, surtout s'il est en phase de formation et d'apprentissage tel que l'apprenant universitaire APRU. L'implication est perçue comme un facteur important dans l'assurance qualité de l'apprenant (Patarraia, 2010). Ce dernier souligne que ; *"To promote students' involvement, universities should organize training courses preparing students for participation in external assessment committees and also promote students' involvement in decision-making bodies within HEIs"*. En d'autres termes, pour favoriser l'implication des étudiants, les universités doivent organiser des cours et programmes de formation préparant les étudiants à participer à des comités et projets d'évaluation externes et promouvoir la participation des étudiants dans les instances de décision au sein des universités. Le Processus de Bologne (Communiqué de Berlin, 2003)<sup>1</sup> et les normes européennes reconnaissent les étudiants comme partenaires à part entière dans la gouvernance de l'enseignement supérieur et considèrent leur implication dans l'assurance qualité de l'enseignement supérieur est aussi importante et inévitable. Par ailleurs leur implication et participation dans des travaux externes évalués, leur donne plus de crédibilité, aussi bien qu'au processus d'assurance de la qualité qu'auprès des parties prenantes tel que le marché d'emploi (Alaniska et al 2006). Ce type d'investigation, reconnu par certains travaux en tant qu'une intégration de l'environnement social est d'un grand apport à l'engagement des individus dans leur formation et leur succès futurs. (Kara et DeShields,2004 ; Gerdes et Mallinckrodt, 1994 ; Mallinckrodt, 1988). Dès lors les acteurs organisationnels et institutionnels de différents niveaux constituent le noyau dur et la composante essentielle pour la prospérité d'un organisme ou d'une institution. Une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de ceux ci. C'est pourquoi, les normes ISO 9001-2000 exigent que les compétences des individus soient déterminées et évaluées pour qu'ils assurent leur qualité et l'efficacité de leurs actions et activités tout en ayant conscience de l'importance de celles-ci pour pouvoir s'impliquer et s'engager dans la réalisation des

---

<sup>1</sup> *Communiqué de Berlin – 19 septembre 2003, « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », « Realising the European Higher Education Area », Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur, à Berlin le 19 septembre 2003.*

objectifs. Désormais la société SICS actuelle et d'avenir pivote autour des compétences Individuelles. Elle relève de la qualité des individus et dépend de leur compétences employables aussi bien que de leur flexibilité situationnelle et capacité réactionnelle pour s'adapter aux divers changements et répondre aux instantanément aux imprévus. Ceci constitue une condition indispensable à en tenir compte par l'environnement de l'éducation et de la formation et surtout de l'enseignement supérieur dont les portes s'ouvrent sur le pavé du marché du travail et d'emploi exigeant indiscutablement la qualité et l'employabilité des nouveaux diplômés.

## **2.5 La qualité et l'employabilité des apprenants universitaires (APRU)**

Le rapport final de la commission sur la qualité de l'enseignement supérieur à la Conférence mondiale sur l'Enseignement Supérieur organisée par l'Unesco en 1998 explique que « *La qualité est un concept complexe, dynamique, à facettes multiples, qui s'appuie sur des données historiques, souvent défini par ce qui fait défaut plutôt que par son contenu. Elle est le reflet de conceptions socio-économiques, culturelles et politiques au niveau régional, national, mondial.* » (Unesco, 1998). La qualité est en effet un concept relatif, dont l'évaluation résulte des attentes et perceptions des différents acteurs à un moment donné. C'est « *Un concept multidimensionnel et qu'il n'est pas possible de déterminer un jeu unique de critères de qualité applicable à tous les pays et sur la base duquel les institutions pourraient être évaluées* » (Unesco, 1998). Par ailleurs le rapport (2005) de suivi mondial de « l'Éducation pour Tous » écrit que « *Bien que les opinions sur la qualité de l'éducation ne soient en rien unanimes, au niveau du débat international et de l'action internationale, trois principes tendent à être largement partagés. On peut les résumer comme suit: la nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels* » (Unesco, 2004).

Vandeweerd, Mignon et Regers, (2005) avancent que les professionnels de l'enseignement universitaire ne parviennent pas à une définition consensuelle de la qualité universitaire. Lindsay (1994). parle d'un challenge de sa définition. Brennan (1997) rappelle à ce propos que la controverse autour d'une définition de la qualité universitaire résulte du fait qu'elle concerne principalement des valeurs. Sylin et Delausnay (2006) soulignent que la qualité est souvent rattachée à des notions

diverses telles que, l'amélioration continue, les contrôles, l'évaluation, etc. Elle a été pour longtemps associée au secteur secondaire, ce qui n'est pas sans conséquence lorsqu'on tente de la développer dans le secteur non marchand. Ces auteurs ajoutent que plusieurs définitions de la qualité ont pu être adaptées aux spécificités et secteurs du service et non marchand. Toutes mettent en relief le rôle primordial de l'aspect relationnel. Des relations où le vis-à-vis (usager, client, etc.) est privilégié. Au-delà de cette évidence, la dimension de la qualité reste difficile à délimiter tant elle semble dépendante des caractéristiques du contexte qu'elle rencontre et particulièrement dans le champ de l'enseignement supérieur. Les mêmes auteurs relèvent deux grands types d'approches de la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur. Le premier type d'approche se base sur un ou plusieurs référentiels existants présentant les grandes lignes de modèles qualité adaptés au contexte de l'enseignement supérieur. Nos auteurs constatent : « *Six modèles principaux se démarquent, à savoir le Prix Deming de la Qualité, le Malcom Baldrige National Academy Award, les normes ISO 9000, le modèle de l'European Foundation for Quality Management, Le Prix Français de la Qualité et l'European Quality Improvement System* ». Le second type d'approche de la gestion de la qualité de l'enseignement supérieur évoqué par Sylin et Delausnay (2006) vise la création au sein de la structure des outils de questionnement nécessaires à la démarche. Cette construction d'outils œuvre par conséquent à choisir un thème de travail pour déterminer ensuite la méthodologie appropriée aux objectifs escomptés.

Vandeweerd, Mignon et Regers (2005) avancent que la recherche d'une définition standard de la qualité de l'enseignement universitaire relève principalement du souci de sa mesure et de la mesure de la performance de l'étudiant. Ils écrivent que : « *La notion de standard s'est vue utilisée pour représenter un niveau ou un seuil mesurable de performance de l'étudiant* ». Ces auteurs constatent dans cette optique d'impact de la performance sur la qualité de l'universitaire, que la notion de la qualité tend dans le monde de l'enseignement à se rapprocher de sa perception dans le monde industriel et commercial. En faisant allusion au marché du travail et d'emploi en tant que consommateur final, ils écrivent : « *Ainsi, l'éducation est parfois considérée comme un service dont le consommateur est l'arbitre final* ». Vincens (2008) va plus loin en évoquant



la certification du marché de la qualité du « *Produit universitaire : le diplômé universitaire* » en mettant l'accent sur la responsabilité de l'université dans l'assurance de sa qualité.

Désormais, en prenant en considération la vision actuelle du marché du travail et d'emploi de la qualité de l'universitaire en tant que « Produit » de l'université, on constate que l'AFNOR NF X50-120 définit d'une façon générale la qualité en tant qu'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire les besoins des bénéficiaires. Spécifiquement l'AFNOR-NF-EN-ISO-9000 (Octobre 2005) avance que « *La qualité est l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences* ». Elle ajoute que ces caractéristiques sont présentes dans quelque chose, notamment en tant que caractéristiques permanentes selon des attentes ou besoins formulés habituellement d'une manière implicite ou imposée tenant compte d'un environnement constamment en métamorphose. Demers, Lescop et Dallaire (2002) soulignent qu'il est certain que l'enseignement supérieur tend progressivement à la normalisation ISO. Ils avancent que la certification ISO permet en effet au bénéficiaire (consommateur, utilisateur, etc.) d'avoir une certaine assurance que les produits ou les services offerts sont de qualité, c'est-à-dire fiables, durables, solvables et conformes aux exigences annoncées. Toutefois, ils constatent que même si la certification ISO signifie la rigueur et la constance qualitative, il reste que cette certification ne garantit pas l'adoption automatique du produit ou du service par le bénéficiaire. Ceci est autant inquiétant lorsqu'il s'agit de l'universitaire qui encore loin de la réalité du marché du travail et d'emploi voit dans son diplôme le mirage de la clef de l'insertion professionnelle. Hertz et al. (2006) avancent que généralement, jusqu'à la fin de leurs études, les universitaires n'ont jusqu'alors été évalués que sur la base des qualités académiques et sont loin de valoriser les qualités de la formation professionnelle qui leur permettront d'intégrer le milieu du travail. Ils évoquent qu'un diplômé de l'enseignement supérieur, met de deux à trois ans pour obtenir un emploi de nature stable et ajoutent que dans le contexte français par exemple « *3 ans après leur sortie, 11% des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage* ». Ils argumentent ce problème principalement par la qualité des études académiques qui lui manque en transversal une sérieuse préparation à l'insertion professionnelle. Les mêmes auteurs signalent que : « *Le CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, France) a montré que le caractère*

*professionnalisés des formations de l'enseignement supérieur agit positivement sur la qualité de l'insertion professionnelle de ses diplômés et que globalement ces derniers accèdent plus rapidement à des emplois à durée indéterminée que leurs collègues disposant de diplômes d'un niveau égal mais moins professionnalisés* ». Dans ce cadre, Hertz et al. (2006) concluent que la professionnalisation du parcours universitaire s'impose à l'enseignement supérieur qui doit consacrer plus d'efforts pour adapter son programme et proposer des cursus valorisables dans le monde du travail. Leur argument est l'efficacité des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur en terme d'insertion professionnelle en cohérence avec les besoins des futurs employeurs et les aptitudes et les aspirations des futurs diplômés pour assurer leur employabilité et un emploi évolutif et principalement durable. Dans ce cadre, Caire (1982) définit l'emploi stable et normal par : « *Un emploi salarié, à temps plein, s'exerçant en un lieu unique, protégé par une série de règles issues de la législation ou de la convention collective, dans lequel le salarié est lié à un employeur unique par un contrat de travail normalisé* ». En postulant pour un emploi, le candidat qui présente certaines conditions de flexibilité, soit par une formation multidisciplinaire, soit par l'actualisation de ses compétences, soit par l'acceptation de certaines conditions de travail devient employable. De la sorte, ces paramètres définissent son employabilité, c'est-à-dire sa capacité à trouver un emploi (Gazier, 1990) dans un contexte spécifique façonné à la fois par les actions des demandeurs et par les stratégies des entreprises ou les actions de soutien des politiques en faveur de l'emploi et de la formation (Outin, 1990). Dans ce sens, Vincens (2008) relève nouvellement l'orientation et l'insertion professionnelle parmi les missions du service public de l'enseignement supérieur. Il présente les exigences de l'insertion professionnelle, qualifiées encore de « l'employabilité », par une construction sociale et un jeu d'acteurs dont une partie des scènes a lieu sur le marché du travail, qui se matérialise tôt ou tard par la conclusion d'un contrat de travail, c'est-à-dire d'appariements entre individus et employeurs. Chaque appariement est un accord sur un échange : l'individu apporte des compétences exigées qu'il doit modeler et utiliser dans un certain contexte, l'employeur utilise tout ou partie de ces compétences et en attend un résultat. L'auteur précité avance que lorsqu'un jeune diplômé est candidat à un emploi, la probabilité qu'il soit retenu dépend des atouts dont il dispose, notamment de ceux que lui donne sa

formation. Toutefois, celle-ci n'est pas automatiquement créatrice de l'emploi mais elle peut améliorer le processus d'insertion de l'ensemble des diplômés en réduisant notamment les délais de recherche. Vincens (2008) constate que : « *Le problème paraît donc simple : pour assumer sa nouvelle responsabilité, l'université doit améliorer le capital de compétences valorisables de l'étudiant. Le terme de professionnalisation désigne communément tout ce qui peut contribuer à ce résultat. Le postulat est donc qu'une transformation interne de l'université aura des effets externes sur l'insertion* ». Il ajoute que désormais, pour l'employabilité actuelle, l'employeur examine derrière le diplôme les signaux pertinents et fiables qui le renseignent sur les compétences des candidats à l'emploi. Le diplôme est en lui même un signal peu coûteux à connaître. Reste à juger de sa pertinence et de sa fiabilité pour l'emploi. La question est de savoir la valeur de la formation et des compétences qui sont derrière pour valoriser le diplômé. A-t-il vraiment les compétences associées à son diplôme ? C'est là, dans le contexte compétitif international, la nouvelle responsabilité allouée à l'université pour développer ces compétences. Elle se contentait avant de la formation académique pour laisser au marché la charge de la professionnalisation du diplômé. Le diplôme ne formait auparavant qu'un critère de sélection pour un concours ou un emploi stipulant par la suite une formation interne. Aujourd'hui, en révélant ces compétences, l'université évite ou minimise l'exclusion de ses diplômés et augmente les chances de leur insertion. Boltanski et Chiapello (1999) écrivent : « *La notion de compétence se présente comme une instrumentation de la notion d'employabilité, redéfinie comme la somme des compétences accumulées par un salarié donné. L'employabilité de ce dernier augmente chaque fois qu'il a ou acquiert une nouvelle compétence ou progresse de niveau dans les compétences déjà répertoriées.* ». En traitant la situation de l'enseignement dans les universités japonaises, Oba (2006) présente parfaitement les conditions internationales actuelles de l'employabilité sur le marché. Il avance que les entreprises japonaises ont traditionnellement recruté des diplômés à forte potentialité et les ont ensuite entraîné par des formations initiales et continues après l'emploi. Toutefois, l'éclatement de la bulle économique au début des années 1990 et la concurrence accrue de l'économie mondiale ne permettent plus aux entreprises de continuer ces pratiques. Aujourd'hui, elles demandent aux universités d'assurer la qualité de leurs diplômés et ces dernières

font un grand effort pour améliorer l'employabilité de ceux-ci. Ils ajoutent que la stratégie actuelle de l'employabilité des entreprises est de : « *Recruter des diplômés immédiatement opérationnels et même des individus ayant une expérience professionnelle – pratique très peu employé par les entreprises japonaises jusqu'alors – afin notamment d'économiser le coût et le temps de la formation au sein des entreprises* ». Il constate dans ce sens que ; « *Les universités ont commencé à être de plus en plus obligées d'assurer la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'employabilité de leurs diplômés* ». Elle doivent leur offrir dans le contexte du changement et de l'évolution rapide des technologies et des systèmes d'information, des compétences et des opportunités qui leur permettent l'adaptation constante aux besoins du marché du travail et d'emploi qui évolue dans la société SICS pour assurer leur développement durable. De la sorte l'ouverture sur l'environnement s'impose à l'institution universitaire et en conséquence l'adoption d'une veille pélagique et stratégique universitaire (VPSU) et des TIC Educationnelles (TICE) deviennent nécessaires pour suivre les évolutions et développer les compétences employables de leurs apprenants. Compte et Arnaud (2010) avancent que : « *Sous les termes TICE nous englobons les outils informatiques (plateformes, courriel, logiciels bureautique), les dispositifs didactiques les utilisant ainsi que l'ouverture Internet (moteurs de recherche et réseaux sociaux de type blogs, forums et Web 2.0)* ». Désormais, Di Castri (1998) souligne que le développement durable est conditionné par « Le changement et l'adaptation » au contexte environnemental et écrit à cet effet que : « *La seule chose qui soit durable dans l'histoire du vivant, c'est le changement et l'adaptation* ». Pour cela, l'institution universitaire est appelé à adopter une « Orientation-marché » pour côtoyer instantanément l'évolution du marché du travail et de l'emploi et saisir à la source ses besoins et ses attentes pour en tenir compte dans sa gouvernance et ses programmes d'enseignement des diverses compétences disciplinaires et comportementales des apprenants. Dans ce sens Oba (2006) constate dans l'environnement japonais que les universités ont été amenées de tenir compte du changement du marché pour assurer l'adaptabilité et la qualité de leurs programmes en vue d'améliorer l'employabilité de leurs diplômés. Elles tendent à leur offrir dans le contexte de l'évolution rapide des technologies et des systèmes d'information, des compétences et des opportunités qui leur permettent l'adaptation automatique aux besoins caméléons du marche d'employabilité. Mitra

(2009) indique qu'en adoptant une « Orientation-Marché », les universités privées à but lucratif, visent à générer des revenus supplémentaires par contre les universités publiques non lucratives cherchent la performance en œuvrant à répondre aux besoins du marché en compétences, pour assurer l'insertion professionnelle de ses diplômés.

## 2.6 L'orientation-marché de l'enseignement supérieur

La Littérature spécialisée en marketing reconnaît que « l'Orientation-Marché (OM) » est l'un des concepts les plus importants de ces dernières décennies (Kara et al., 2005). Elle s'accorde sur son apport positif sur la performance et les résultats des organisations concernées. Ben Chehida et Monnoyer (2010) avancent que l'orientation-marché est « *une culture organisationnelle qui vise la création et le maintien d'une valeur supérieure pour le client par la production, la dissémination et la réponse (réaction/production) à l'intelligence marché. Elle se caractérise par une orientation innovation et par une collaboration avec les parties prenantes clés* ». Au cœur de ce concept l'Internet est orienté essentiellement vers le « Client » selon (Hemsley-Brown et Oplatka, 2010) qui stipulent qu'en conséquence, les besoins des clients, leurs désirs et leurs circonstances particulières devraient être le souci principal de l'organisation orientée vers le marché. Ils ajoutent que l'OM est un niveau d'intelligence stratégique qui permet à l'organisation de s'informer, de collecter et de générer des renseignements et des connaissances sur les tendances et les besoins futurs de ses clients pour en tenir compte instantanément et implémenter des stratégies et des procédures en vue de les réaliser et pérenniser leurs satisfactions. L'orientation-marché est un concept anglo-saxon qui traduit le terme de « Market Orientation », insinuant l'organisation ayant une stratégie centrée et orientée vers le marché et le client. Dans l'optique de gestion, l'accent est mis sur l'Orientation-Marché en tant qu'une orientation stratégique susceptible d'être choisie par une organisation œuvrant dans un contexte déterminé, sachant que l'OM constitue généralement un construit essentiel dans le concept du marketing stratégique (Bugandwa, 2008). L'orientation-marché est considérée comme la « *mise en œuvre du concept marketing* » (Kohli et Jaworski, 1990). Ces derniers et Narver et Slater (1990) se présentent comme les pionniers dans ce **champ de recherche**, Toutefois, les premiers définissent le concept comme la collecte d'informations sur les besoins

immédiats et dans l'avenir des clients et la réaction des différentes structures organisationnelles à tenir compte de ces informations pour satisfaire les besoins. Ils s'inscrivent ainsi dans un état d'esprit marketing relevant d'une *approche comportementale réactionnelle*. Les seconds auteurs évoluent par contre dans une approche culturelle en voyant dans l'OM une culture organisationnelle générant de la valeur pour les différentes parties prenantes de l'organisation en impliquant ces différents acteurs dans son objectif principal la satisfaction des besoins du marché ».

Dans ce sens, Slater and Narver (1999) constatent que plusieurs travaux de recherche font la liaison entre la performance organisationnelle et l'adoption de la théorie de l'orientation-marché. Deng et Dart (1994) notent que de leur part que c'est une approche « *qui postule que la rentabilité à long terme d'une entreprise est davantage assurée en focalisant ses activités sur la satisfaction des besoins des consommateurs composant un ou des segments cibles* » Slater and Narver (1998) stipulent que les organisations orientées-marché s'impliquent dans la recherche et la compréhension des attentes et besoins latents de leurs clients. Ce type d'implication implique que les « marketers » doivent s'appliquer à mieux s'informer de près (par un marketing relationnel) et de loin (par un système d'information) sur les besoins et les orientations des clients. Le marketer devrait disposer d'une « Intelligence économique » et être équipé d'outils et de système à l'instar de « la veille stratégique » lui permettant de comprendre et de traquer ces besoins, de les détecter et les révéler à temps, de les confirmer et les définir à leurs sources, afin de les réaliser et satisfaire le client. Toutefois, on note que la littérature portant sur l'orientation-marché a mis l'accent principalement sur les organisations à but « lucratif » et peu de recherches se sont intéressées à celles sans un profit pécunier et à but « non-lucratif » (Wood et al., 2000). D'autant plus et à part quelques tentatives anglo-saxonnes, on constate que le concept de l'OM est encore très peu traité dans le domaine de l'éducation, de la formation et l'enseignement supérieur (ES) pourvoyeur principal du marché du travail et d'emploi qui évolue dans le nouvel ordre mondial exigeant la qualité et l'employabilité des diplômés. Malgré que l'ES relève du secteur non-lucratif (Kotler et Fox, 1985 ; Young et Steinberg, 1995 ; Slaughter et Leslie, 1999) les institutions universitaires font face selon leurs différentes natures (publique ou privée) à des situations de performance et de compétitivité à une échelle nationale et

internationale. La reconnaissance de la qualité de l'éducation et de l'enseignement constitue une source de différence et d'écart entre les pays appelant les institutions d'enseignement supérieurs (IES) à adopter de nouvelles stratégies pour faire face à ces défis (Welsh et Metcalf, 2003). Bien que ces institutions soient classées comme organisation à but non-lucratif, les défis auxquels elles sont confrontées les appellent dans un certain sens à adopter le comportement des organisations à but lucratif dans leur orientation-marché et marketing relationnel (Wiese, 2008). Cet auteur avance qu'une compréhension de l'environnement dans lequel elles évoluent fournit une assise assez consistante en information pour assister le développement des compétences des apprenants universitaires et satisfaire leurs besoins en tant que client auprès de ces institutions. Si les institutions IES saisissent le contexte dans lequel elles opèrent, elles peuvent projeter rationnellement l'avenir du marché et tracer ainsi leur stratégie d'action et de formation. L'orientation-marché exige que ces organismes aient une connaissance des attentes des forces externes aussi bien que la connaissance des besoins des apprenants en tant que clients internes. D'autant plus que dans le contexte de la concurrence et de la compétitivité mondiales croissantes, les institutions IES doivent se positionner sur le marché plus explicitement (Hemsley-Brown et Oplatka,(2010) en se basant sur un marketing relationnel pour stimuler et affirmer les interactions transactionnelles avec ses acteurs et ses parties prenantes (Brown et al. , 1994). Elles doivent développer une culture organisationnelle qui fonde une solide croyance et une parfaite considération de l'apprenant en tant qu'un client potentiel qui mérite un service de qualité et une attention particulière pour tenir compte de ses intérêts et satisfaire ses besoins le mieux possible (Narver et Slater, 1990). Ainsi, a été étudié l'avantage de l'adoption de l'OM et son impact sur les activités de l'institution universitaire par (Caruana et al., 1998) aussi bien que ses répercussions sur sa structuration par (Wasmer et Bruner, 1999). Aussi ont été étudiés les facteurs incitant l'adoption du MO dans la recherche et développement (Flavian et Lozano, 2006) aussi bien que son enjeu culturel et sa mise en œuvre et évaluation chez les acteurs universitaires (Oplatka et Hemsley-Brown, 2007). D'autres auteurs sont allés jusqu'à envisager l'élargissement de ce concept d'orientation-marché à une variété de dimensions invoquant : l'orientation-concurrence, l'orientation-organisation, orientation-

environnement, etc... (Webster et al., 2005 ; Siu et Wilson, 1998). De leur côté (Flavian et Lozano, 2006) se sont accordés même sur la nécessité éventuelle d'élargir le concept de l'orientation-marché à une variété de parties-prenantes universitaires touchant entre autres les administrateurs, le corps enseignant et les apprenants en tant que « clients » qui doivent être concernés par « une orientation » spécifique relationnelle.

Nul doute, en adoptant une orientation-marché, le secteur lucratif reconnaît l'importance du « client » et l'enjeu relationnel à gérer (Lafferty et Hult, 2001). De même, il est noté qu'il n'en est pas moins reconnu et le reste des bénéficiaires, dans le secteur à but non-lucratif (Morris et al., 2007). Pour cette raison l'OM œuvre à chercher des moyens et des procédures pour satisfaire leurs besoins et leurs attentes (Álvarez et al., 2002). Néanmoins, il existe encore un débat, quant à la considération de « l'étudiant/Apprenant universitaire » en tant que « Client ». Certains auteurs estiment que c'est assez déplacé de le considérer ainsi dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, tels que (Barret, 1996 ; Lewis et Smith, 1994; Svensson et Wood, 2007). Toutefois, tant d'autres soutiennent cette considération, vu qu'il sollicite et même achète des services d'enseignement et de formation (Ritzer, 1998) et doit être traité comme tel en raison de son importance dans la co-construction et la co-production de sa formation et de son apprentissage (Armstrong, 2003; Lengnick-Hall, 1996 ; Gallagher et Smith, 1997). Il est considéré comme un acteur du marché de l'enseignement qui doit être satisfait car il est un acteur stratégique dans son contexte de formation et l'essence même de l'existence et de la pérennité de l'institution d'apprentissage (Morris et al, 2007; Flavián et Lozano, 2006; Hammond et al, 2006). En conséquence, « l'Orientation-Apprenant » peut être considérée dans le paradigme marketing de l'orientation-marché. Dans ce sens Hemsley-Brown et Oplatka (2010) avancent que les institutions universitaires (IU) doivent assumer les objectifs qui leur sont assignés en évoluant en congruence avec leur environnement pour pouvoir fournir tout le temps de la valeur ajoutée, En adoptant cette approche, elles œuvrent à collecter des informations sur le contexte d'évolution, présent et avenir, de leurs apprenants et futurs diplômés. Elles veillent à adapter en conséquence les méthodes d'enseignement et les aligner avec leurs aspirations tout en étant attentives et sensibles à leurs divers intérêts et points de vue spécifiques. Ces derniers auteurs ajoutent, que tenant compte



de cette approche, les institutions IU peuvent être innovatrices et réaliser ainsi des améliorations qualitatives pour l'avenir et la prospérité prospective de leurs apprenants. Désormais, l'importance des « Acteurs Internes » d'une organisation dans la création de « la valeur de marché<sup>1</sup> » a retenue l'attention des auteurs spécialisés et a été largement débattue par la littérature de l'orientation-marché (Conduit et Mavondo, 2001; Narver et al, 1998; Lukas et Maignan, 1996; Zheng et al, 2004.), dans la mesure de l'application d'une « Orientation-Marché Interne » comme antécédent d'un marketing-interne (Lings, 2004 ; Lings et Greenley, 2005). Les études antérieures portant sur l'application de l'OM dans le secteur à but non lucratif suggèrent également l'opportunité de traiter les acteurs internes comme un marché rentable à en tenir compte de son apport. Cette suggestion est basée sur la considération de leur satisfaction et de leur implication importante et engagement important dans les prestations et la qualité des services à but non lucratif (Bennett, 1998; Schmid, 2004). De même, la littérature spécialisée en éducation et enseignement supérieur, souligne l'enjeu des « acteurs internes » et les cible comme un marché à satisfaire. Entre autres, sont cités les administrateurs et les formateurs tenant compte de leur rôle crucial dans l'assurance qualité de la gouvernance universitaire et la formation universitaire. Il est mis l'accent sur les conditions et le contexte de travail aussi bien que sur la situation vécue par les universités (Flavián et al, 2006;. Plewa et Quester, 2006, Franke, 2001) ayant influence sur leur engagement et implication en tant que facteurs névralgiques pour l'assurance de la qualité du service en éducation et enseignement supérieur (Boo, 2006; Morse y Santiago, 2000; Watty, 2003). Menant ainsi à souligner la considération de « l'orientation-acteur interne » comme paradigme logique de l'orientation-marché et qu'ils sont aussi concernés par le processus marketing en tant qu'approche relationnelle avec les « clients » et les parties prenantes. Dans leur débat sur le marketing, Kotler et Dubois (2004) avancent que ce concept a pour tâche de créer, de promouvoir et de livrer des biens et des services aux « Clients » et divers commanditaires. Les responsables du marketing doivent stimuler la

---

<sup>1</sup> Batsch L., <http://www.insee.fr/fr/insee-statistique-publique/colloques/acn/pdf10/batsch2.pdf> - Consulté le : 02.06.13  
« Le terme générique de « valeur de marché » d'un actif (...) désigne une valeur négociable et constatée sur un marché à l'instant considéré : il s'agit alors d'un prix de transaction plutôt que d'une valeur. (...) La valeur de marché prend une autre signification pour désigner une valeur calculée ou valeur de rentabilité. (...) se mesure alors comme la valeur actuelle des revenus futurs de cet actif ».

demande pour les « Services/produits » de leur société. Ils ajoutent que d'une façon générale, ils sont responsables de la gestion de la demande, ce qui implique d'influencer son niveau, son moment d'expression et sa structure afin de la faire coïncider avec les objectifs du commanditaire. Ils soulignent que la marketing s'applique à dix sortes d'entité : les biens, les services, les expériences, les événements, les personnes, les endroits, les propriétés, les organisations, l'information et les idées. L'American Marketing Association (AMA, 2013) avance que : « *Le marketing est l'activité menée, au travers des institutions et des processus, permettant de créer, communiquer, distribuer et échanger des prestations qui ont de la valeur pour les consommateurs, les clients, et la société dans son ensemble* »<sup>1</sup>. De ce fait, l'intérêt primordial du marketing s'est orienté à fournir de la valeur et de gérer le relationnel dans le cadre de la rentabilité. Dans cette optique, le contexte universitaire semble être bien approprié pour se préparer à adhérer à cette nouvelle optique du « *Marketing de Valeur* » surtout qu'il est s'orienté de nos jours progressivement vers l'autonomie de gestion. Loin de chercher les gains et les profits pécuniers, l'institution universitaire en quête de la qualité informationnelle pour ses programmes cherche en principe à vénérer les « Valeurs » chez ses apprenants et acteurs en général par le biais de forts liens relationnels.

Le Bœuf (2004) note qu'avec le Marketing relationnel (*Customer Relationship Management*), l'organisation vise à produire du lien et une relation de fidélisation. Il écrit que : « *C'est en ce sens que la personnalisation accrue de la relation client modifie l'approche Marketing, les clients et non plus les produits sont au centre des préoccupations* ». Un des types de ce marketing relationnel est le marketing interne. Seigneur (1998) souligne que « *Le marketing interne s'inscrit dans le paradigme relationnel dont il constitue une dimension majeure* ». Seigneur et Dubois (1999) évoquent que : « *L'objet du marketing interne est de supplanter les conditions internes, largement fondées sur la relation d'autorité, par des*

---

<sup>1</sup> <https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx> Consulté le : 10/07/2014

**“Marketing:** *Marketing is the activity, set of institutions, and processes for creating, communicating, delivering, and exchanging offerings that have value for customers, clients, partners, and society at large. (Approved July 2013).*

**Marketing Research:** *Marketing research is the function that links the consumer, customer, and public to the marketer through information--information used to identify and define marketing opportunities and problems; generate, refine, and evaluate marketing actions; monitor marketing performance; and improve understanding of marketing as a process. Marketing research specifies the information required to address these issues, designs the method for collecting information, manages and implements the data collection process, analyzes the results, and communicates the findings and their implications. (Approved October 2004) »*

*modalités d'échange issues de l'espace marchand* ». De sa part, Michon (1988) avance que : « *Le marketing interne est une démarche de marketing à l'intérieur de l'entreprise permettant à celle-ci de concevoir et de promouvoir des idées, des projets ou des valeurs utiles à l'entreprise, de communiquer par le dialogue avec les salariés pour qu'ils puissent s'exprimer, choisir librement et enfin de compte favoriser leur implication dans l'entreprise* ». Du fait de son évolution dans l'enceinte d'un environnement organisationnel interne, la distinction entre les acteurs internes s'estompe. En traitant ce type de marketing relationnel Webster (1992) écrit que : « *La distinction entre employés, actionnaires et clients s'estompe et donc une partie des différences entre les marketings externes et internes* ». Il ajoute qu'un même individu peut occuper simultanément les trois positions dans l'organisation. Seignour (1998) souligne que le marketing interne a pour finalité première de faire adhérer l'individu à l'organisation ou à la collectivité et de le motiver à s'engager pour et avec elle. Il favorise la recherche d'un consensus et la convergence des buts à l'intérieur de la cohésion et l'adhésion à la structure sociale. Chacun de ses membres est amené à se sentir avant tout co-acteur et co-constructeur/producteur d'un devenir commun bien avant les calculs des profits et des intérêts personnels. Pour cela le marketing interne œuvre à sortir les acteurs de l'anonymat et de la confusion de la collectivité pour constituer des reconnaissances personnelles et des relations individualisées. Il court-circuite toutes les structures pour établir des contacts et des relations directes. « *Il vise à remplacer les relations collectives par des échanges inter-individuels* » (Seignour et Dubois, 1999). Pour renforcer cette approche de marketing relationnel dans le cadre de l'orientation-marché en général et de « l'orientation-marché-interne » en particulier, les différentes organisations aussi bien que les institutions de l'enseignement supérieur (IES), œuvrent à adopter les bonnes pratiques (Benchmarking) des pairs et à innover pour accentuer leur performance et être mieux appréciées et sollicitées. Kelessidis (2000) avance que le benchmarking est un processus d'amélioration de la performance par une continuelle identification, compréhension et adaptation à des processus et des pratiques exceptionnels entrepris à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation en tant que (entreprise, organisme public, université, etc.). Norman (2001) souligne que le « Benchmarking » est une méthodologie et une technique d'amélioration sectorielle continue en vue d'acquérir un avantage compétitif. C'est une culture d'amélioration de

la qualité, du développement de la performance et une responsabilité de les maintenir à niveau. Pour Lutfullavev (2007), le Benchmarking est devenu un outil potentiel dans le management en vue d'adopter les bonnes pratiques détectées dans un secteur donné.

Durant les dernières décennies, le concept « Benchmarking » a été largement utilisé dans le monde des affaires et de l'industrie. Cependant, depuis les années 90, il s'est étalé, vers l'enseignement supérieur pour être adopté et appliqué dans ses procédures de travail. Dès lors, le réseau « The Arab Network for Quality Assurance in Higher Education INQAAHE » définit le Benchmarking<sup>1</sup> dit « Positionnement » de l'enseignement supérieur en tant que processus durable qui permet de comparer entre les institutions, les éléments adoptés en entrée, les procédures et démarches de traitement aussi bien que les résultats atteints et produits en sortie. L'INQAAHE<sup>2</sup> ajoute qu'une déclaration « Benchmarking », dans l'enseignement supérieur, est la fourniture d'un point de référence par rapport aux résultats atteints pour permettre les mesures et fournir les références à une spécification particulière et des caractéristiques, des programmes aussi bien que des normes indicatives. Le réseau ANQAHE (2011) précise que le « Benchmarking » en enseignement supérieur est un : « *Processus de comparaison des normes académiques d'un programme ou de la qualité du service ou de la qualité du produit par rapport à des institutions similaires au niveau local, régional et international* »<sup>3</sup>. De la sorte, on peut considérer dans notre contexte de travail que le système LMD appliqué à l'enseignement supérieur Tunisien, est une nouvelle stratégie évoluant dans une démarche de « Benchmarking » à la recherche de la crédibilité et de la valeur ajoutée. C'est un engagement dans l'amélioration de la qualité et l'adoption des « *bonnes pratiques : Best practices* » à l'image de l'enseignement supérieur européen en vue d'assurer une portabilité et un alignement international. Par ailleurs, tenant compte de la définition du système LMD on peut avancer que cette démarche « Benchmarking » évolue indéniablement dans l'approche de l'orientation-marché. En effet, le système

---

<sup>1</sup> INQAAHE: « *Benchmarking is a process that enables comparison of inputs, processes or outputs between institutions (or parts of institutions) or within a single institution over time* ».

<sup>2</sup> INQAAHE (2011): « *A benchmark statement, in higher education, provides a reference point against outcomes can be measured and refers to a particular specification of programme characteristics and indicative standards* ».

<sup>3</sup> ANQAHE (2011): « *Benchmarking, Positionnement, المقاييس: A process of comparison of the academic standards of a program, the quality of service, or the quality of product, with similar institutions locally, regionally or internationally* ».

LMD, œuvre par ses programmes à professionnaliser ses disciplines en tenant compte des attentes de la panoplie des métiers porteurs sur le marché d'employabilité.

A l'instar du « Benchmarking », la relation entre l'orientation-marché (OM) et l'innovation commence cette décennie à frayer notablement son chemin dans diverses littératures (Milfelner et Gabrijan, 2007 ; Schillewaert et Wei Ho, 2008). Des chercheurs constatent que l'OM concourt à l'innovation dans les organisations (Salavou et al., 2004). D'autres avancent que le débit élevé d'innovation est relié à la stratégie OM adoptée par l'organisation (Fishammar et Horte, 2007). Dans ce sens, Vazquez, Santos et Alvarez (2001) constatent que les organisations les plus orientées vers le marché avec une volonté potentielle d'innovation, sont les plus innovatrices et les plus performantes. Sans équivoque, Grinstein (2008), affirment dans sa méta-analyse, la relation entre l'orientation-marché de l'organisation et l'innovation engendrée. Huhtala et al., (2010) mettent l'accent dans leur étude longitudinale sur l'innovation en tant qu'apport de l'OM et ses conséquences sur la performance organisationnelle. De son côté, Cheng et Krumwiede (2010) confirment l'effet médiateur de l'innovation dans la relation orientation-marché et la performance organisationnelle. De la sorte, le système LMD peut être considéré aussi comme une « Innovation » dans le programme de formation des apprenants universitaires. Ainsi l'orientation-marché/LMD est adoptée par les décideurs pour que l'enseignement supérieur régule ses choix managériaux et pédagogiques avec les mécanismes du marché (Bugandwa, 2008). La synchronisation de ses programmes et le contenu de ses disciplines avec le besoin réel de l'environnement de l'emploi, entre pratiquement dans la logique de l'orientation-marché du travail « *Labor Market-Orientation* » des grandes écoles et des institutions universitaires. En évoluant dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS), Johnstone, Arora et Experton (1998) constataient déjà dans leur recherche assistée par la banque mondiale, que l'enseignement supérieur (ES) international n'est pas exclu de cette orientation-marché, de l'innovation et de la réforme de ses programmes en conséquence. Ils avancent, que l'ES progresse inéluctablement dans le cadre de sa crédibilité, vers l'ouverture sur son environnement à la recherche d'un « *Partenariat constructif* » et d'un marché d'emploi et de travail adoptif de ses diplômés. Ils soulignent dans ce sens, cinq thèmes de réformes innovateurs, qui se

résumé comme suit : (1) L'expansion et la diversification, (2) La fiscalité et la budgétisation autonome, (3) L'orientation-marché, (4) La responsabilisation des acteurs, (5) La qualité et l'efficacité. Ces derniers, soulignent entre autre que l'enseignement supérieur, tend dans l'avenir à s'orienter vers le marché et à négocier avec ses acteurs, en se désistant de la gouvernance et de la réglementation gouvernementale. Ils ajoutent que, l'orientation-marché de l'enseignement supérieur est un phénomène mondial innovateur. Il évolue dans le maillage du capitalisme de marché et les principes de l'économie néo-libérale pour minimiser l'intervention de l'état et augmenter l'autonomie et la liberté d'action d'une part par la concrétisation de l'implication, l'engagement et la responsabilisation de ses divers acteurs et d'autre part par le tissage de relations partenariales avec les milieux professionnels à la recherche de la qualité et de l'efficacité de sa gouvernance et de l'insertion professionnelle de ses diplômés. Désormais, Selon la note de cadrage de LMD<sup>1</sup> éditée par le Direction Générale de la Renovation Universitaire: « *La conception de la formation et son organisation se font en partenariat avec le milieu professionnel, de manière à permettre à l'étudiant d'envisager progressivement son projet d'études ainsi que son projet professionnel (...) En accord avec le milieu professionnel, il est possible d'affiner et de cibler la spécialisation au cours des semestres 5 et 6 de la licence, en vue de préparer à un métier déterminé, au profit d'un nombre limité d'étudiants, selon des modalités à préciser dans une convention à établir entre l'établissement universitaire et ses partenaires du contexte économique* ». Le « partenariat public-privé (PPP ou 3P) » est actuellement la nouvelle controverse économique internationale (Coté, 2005) essentiellement entre les organismes publics et privés. Meyssonier (1995) constate que deux paradigmes essentiels se dégagent de ces deux concepts. Un premier qui spécifie le management public par la nature des biens générés et les finalités. Sa principale caractéristique est l'apport gouvernemental d'une puissance publique qui délivre des biens collectifs mis à la disposition de l'intérêt et du bien être général. Alors que le management privé recherche le bien être d'un individu ou celui d'un groupe. Sa finalité est la recherche du profit individuel (Gibert, 2002). Le deuxième paradigme ne reconnaît pas de division entre la nature publique et privée et dépasse ce

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur Tunisien, Direction Générale de la Renovation Universitaire, « *La réforme LMD en Tunisie, Note de cadrage* »

clivage (Boyne, 2002). Il évoque un dénominateur commun entre les deux secteurs qui se manifestent dans le souci similaire de la performance socio-économique suscitée par des intérêts et des profits personnalisés. Certes, les organismes publics ont été longtemps critiqués pour leur modèle bureaucratique (Crozier, 1963) et pyramidal (Mintzberg, 1990). Toutefois l'avènement des (TIC) précipitée par l'économie de l'information (Shapiro et Varian, 1999) a amené ces organismes vers l'instauration d'une nouvelle logique d'action stratégique portée à même par les réflexions générales du management privé. Coté (2003) juge que les systèmes d'informations et surtout la veille stratégique ont joué un rôle important dans cette métamorphose partenariale. Merini (2001) indique que : « *Le colloque INRP de 1993 a défini le partenariat comme étant "le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun". C'est-à-dire que le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance)* ». De son part, Coté (2005) évoque que : « *Sous diverses appellations, le concept de partenariat public-privé existe depuis longtemps. Le label actuel PPP serait apparu aux États-Unis dans les années 1960 dans le cadre d'une politique de revitalisation des infrastructures urbaines. (...). Il revient en force au début des années 1990, préconisé cette fois par les tenants du Nouveau Management Public et les organismes internationaux tels que la Banque mondiale et l'OCDE. En 1997, en Grande-Bretagne, Tony Blair en fait une priorité de sa réforme de l'action publique* ». Belhocine et al, (2005) retiennent pour la définition du partenariat public et privé celle du Bureau des partenariats d'affaires du gouvernement du Québec qui afin de présenter le PPP, cite que: « *Le partenariat d'affaire public-privé est une entente contractuelle entre des partenaires public et privé qui stipule des résultats à atteindre pour améliorer la prestation de services* ». Dans ce cadre et face au peu de ressources et des moyens compétitifs dont disposent les PME/PMI (Jacob et Turcot, 2000 ; Raymond et Menvielle, 2000), Chartrand (2003) sollicite un « partenariat informationnel » entre le secteur public et celui du privé par le processus de la veille stratégique. Elle écrit : « *On reprendra au compte de l'état le couple menace/opportunité par lequel le secteur privé a coutume de discriminer l'échec de la réussite de la veille. La sous utilisation de la veille ou sa mauvaise pratique infèrent une menace interne, l'obsolescence du savoir et du savoir-faire, et une menace externe, la médiocrité du service au citoyen et la perte de*

*compétitivité.*». De la sorte le partenariat est pratiquement un processus de satisfaction d'un besoin mutuel généré entre deux parties ayant un intérêt réciproque

## **Conclusion**

Suite à la présentation étymologique de la notion de l'enseignement supérieur et de l'éducation et de leurs définitions, missions et évolutions, ce chapitre nous a permis de saisir leur nette articulation. Ainsi, il a été noté que de la qualité éducative de l'apprenant universitaire et de ses prérequis, dépend essentiellement la qualité de sa formation supérieure. De la sorte, il a été souligné que quelques soient les réformes entreprises à ce niveau (telle que « LMD »), leurs résultats seront toujours considérablement influencés par cet état de fait. Pour cela, certains déterminants primordiaux ont été présentés dans un modèle conceptuel, pour asseoir la qualité et l'employabilité de l'apprenant dont le diplôme devrait répondre aux besoins et attentes du marché d'emploi. Quatre déterminants de base ont été identifiés pour améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants APRU. Les deux premiers portent l'un sur les déterminants universitaires relevant du « Formateur » et l'autre sur les déterminants individuels se référant à l'apprenant APRU. Le troisième porte sur les déterminants technologiques en faisant allusion au développement des compétences en veille pédagogique et stratégique universitaire en tant que système d'information et le blog pédagogique en tant que technologie Web 2.0. Le quatrième déterminant est environnemental relevant du « Marché d'employabilité ». Il se compose de deux variables modératrices (le partenariat public/privé et l'implication du marché MEMP dans la formation et le développement des compétences des apprenants APRU).

Toutefois, force de constater que ces dimensions et variables présentées par ce modèle conceptuel sont déterminées comme on l'a évoqué plus haut des prérequis de l'éducation de base dont la qualité acquise influe considérablement sur la qualité de l'apprenant universitaire. Ceux-ci constituent les compétences fondamentales d'une part et les compétences connexes d'autre part qui vont être débattues dans les deux chapitres suivants



## **Chapitre-2 Les compétences employables fondamentales (CEF) dans la société SICS<sup>1</sup>**

### **Introduction**

Toute tentative pour parler de la qualité et de l'employabilité de l'apprenant APRU, si elle ne remonte pas à la source et aux racines, elle s'avère vaine et désuète. Des lors, nous allons aborder dans ce chapitre les caractéristiques de la littératie acquise initialement par l'apprenant en traitant en premier lieu l'évolution de ce concept qui forme le noyau des compétences employables et en deuxième lieu son évaluation chiffrée à l'échelle internationale. Deux sections étayeront cette évolution et cette évaluation pour souligner leur enjeu dans la qualité et l'employabilité de l'apprenant.

La première section abordera la recherche des premières racines de la littératie et nous amène à désigner cette phase par « la littératie initiale ». Nous verrons qu'elle s'enracine dans le système éducationnel élémentaire (cycle préparatoire et scolaire) qui dépendamment de ses caractéristiques, relève la qualité de la littératie future. Celle ci forme l'essence de toute compétence et investigation future. C'est pourquoi, on abordera par la suite l'évolution conceptuelle de la littératie dans la société SICS en évoquant les définitions et les dimensions qui s'en réfèrent, générant ainsi ce qu'on appellera « les compétences employables fondamentales (CEF)».

La deuxième section traitera la question de l'évaluation chiffrée de « la littératie initiale » par des organismes internationaux. Elle abordera les indicateurs utilisés pour estimer le classement de l'apprenant APRU tunisien à l'échelle internationale et évaluer ainsi les compétences (CEF) dont il dispose dans le cadre d'une éducation et un enseignement qui tendent à être mondialisés et un profil de mobilité et de concurrence internationale.

---

<sup>1</sup> (SICS) Société de l'Information, des Connaissances et du Savoir du 21<sup>ème</sup> siècle

## Section-1 La littératie initiale : un enracinement éducationnel

### 1.1 L'éducation : un droit au développement des compétences (CEF)

La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948<sup>1</sup> reconnaît que l'éducation est un droit dont doit jouir tout être humain sans aucune distinction. C'est un droit à la vie pour survivre, prospérer et échapper aux ténèbres du chômage et de la pauvreté qui enchainent l'individu dans les cavités du sous développement. Son (Article - 26) stipule en premier lieu que « 1- *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ».

La Convention des droits de l'enfant<sup>2</sup> vient clarifier sa genèse en stipulant en premier lieu dans son (Article – 29) que : « 1. *Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités (...) et de préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre* ». Cela sous entend, que l'image de chaque enseignement supérieur et la qualité de ses diplômés sont incontestablement influencées par la qualité acquise lors des programmes de l'éducation de base insinuant (les cycles ; préparatoire, scolaire et secondaire) dans ce travail. Pour cela, Altinok et Bourdan, (2012) avancent qu'il est impératif que l'éducation doit veiller à évoluer dans une dimension de qualité pour assurer aux jeunes apprenants au-delà de la scolarisation et de la formation, une éducation équitable à valeur ajoutée. De la sorte, pour évaluer ou traiter la question de la qualité des apprenants universitaires, Il serait toujours judicieux de remonter l'amont de l'enseignement supérieur, vers le système éducationnel, pour évaluer ses investigations qualitatives et sa «*Formation/ Production* », formulée par ses jeunes apprenants « *Les élèves* » et estimer les compétences dont ils bénéficient.

---

<sup>1</sup> Déclaration universelle des droits de l'homme, ONU, 10 Décembre 1948, Texte intégral, Site : <https://www.un.org/fr/documents/udhr/> (Consulté le : 03.06.2013)

<sup>2</sup> Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, Site : <http://www.droitsenfant.com/cide.htm> (Consulté le :03.06.2013)

Dans ce sens, Ben Abdelkarim et Fkih (2011) soulignent que : « *Dans la mesure où la performance scolaire d'un individu conditionne sa performance sur le marché du travail, il est de la plus grande importance que d'en identifier les principaux déterminants. La tâche est néanmoins ardue car la performance scolaire d'un élève résulte de la combinaison de tant de facteurs qu'il est difficile d'identifier ceux qui relèvent de la sphère individuelle tels que l'effort ou le choix de la formation suivie, de ceux pouvant constituer des leviers de l'action publique, telles que la qualité des établissements scolaires ou les ressources financières de la famille.* ». Coleman et al. (1966), Hanushek (1997), Hein et Cassirer (2010), Hannay et Fretwell (2011), soulignent l'enjeu de la qualité de l'éducation de base sur les compétences des apprenants à leur niveau universitaire. Monchatre (2010), Delhaxhe, Houart et Pollet (2011), Holzer (2011) vont plus loin et évoquent les répercussions de la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle sur la nature des compétences exigées par le marché d'employabilité. Dés lors, ce retour à ce niveau en vue de scruter sa réalité, nous semble impératif pour être plus tard, logique dans les interprétations et réaliste dans les recommandations résultant de la discussion de la qualité des diplômés de l'enseignement supérieur.

Il est indéniable que l'enseignement supérieur s'enracine dans le système de l'éducation de base. Il forme sa continuité dans une totale dépendance et complète articulation. Il y puise ses « ressources et matières premières/Etudiants » et fonctionne avec la « qualité de sa production/Elèves ». Celles-ci constituent désormais ses « sous-produits » de fonctionnement qui répondent variablement à certaines normes qualitatives, tenant compte de certains programmes nationaux et internationaux. Ainsi, quelque soit le processus de fonctionnement de l'enseignement supérieur, la qualité de sa « production en sortie/diplômés universitaires » pour approvisionner le marché d'employabilité en compétences, dépend de la qualité de son « approvisionnement en entrée/Etudiants ». C'est pourquoi, différents pays se sont vus amener à prendre du recul pour évaluer par différents programmes (OCDE<sup>1</sup>/PISA<sup>2</sup>, TIMSS<sup>3</sup>, etc..) la qualité et le niveau international de leurs jeunes apprenants (les élèves) qui vont intégrer la

---

<sup>1</sup> OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

<sup>2</sup> PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

<sup>3</sup> TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study = TEIMS : Enquete Internationale sur les mathématiques et les sciences

formation et l'enseignement post-éducatif. L'objectif, est d'explorer les problématiques de l'éducation, savoir gérer son processus et apporter au fur et à mesure les améliorations nécessaires pour assurer l'intégration socio-économique et la survie de leurs progénitures. Ce positionnement a été entrepris suite aux résultats inquiétants sur « les compétences : *The skills* en anglo-saxons) » des jeunes adultes (à partir de 16 ans) de certains pays, évalués par des programmes de l'OCDE, comme celui de (IALS : The International Adult Literacy Survey) dit encore, (EIAA : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes).

L'enquête EIAA est considérée comme la première évaluation internationale des compétences littéraires initiales (la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de la compréhension et du calcul pour l'alphabétisation). Elle a été menée à plusieurs reprises annuelles dans de nombreux pays pour évaluer chez les individus âgés de plus de 16 ans, les compétences en « *Littératie* » (« *Literacy* » en anglo-saxon)<sup>1</sup>. On répertoriera dans ce travail la littératie en deux catégories identifiées comme suit : « la Littératie initiale ou les compétences employables fondamentales (CEF) » et « la littératie développée ou les compétences employables connexes (CEC) » qui seront développées ultérieurement. L'OCDE (1998) signale que l'enquête (EIAA) définit différents critères littéraires pour repérer les adultes dont les qualifications de base pour l'employabilité ne répondent pas aux attentes de la société moderne. L'EIAA définit la littératie en tant que : « *Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE et Statistique Canada, 2000). Trois aspects de la littératie retiennent l'attention de ses tests : (a) La compréhension de textes suivis; (b) La compréhension de textes schématiques, (c) La compréhension de textes au contenu quantitatif. Ces aspects intègrent à notre sens la première catégorie de la littératie initiale (Ch2/Tableau-1). L'OCDE ajoute que les résultats de cette enquête relatent que la littératie des adultes s'accroît ou s'affaiblit tout le long de la vie dépendamment de l'apprentissage à vie et de la formation continue. Elle déprécie aussi, suite à un chômage allongé et un manque d'emploi prolongé. Le

---

<sup>1</sup> Le Deuff (2009): « le terme de - littératie - ainsi orthographié semble pouvoir être privilégié. Selon Régine Pierre, le terme apparaît pour la première fois en français en 1985 et son usage en tant que concept dans une revue scientifique n'est avéré qu'en 1991 ».

même constat est enregistré face à l'employabilité et l'écart relevé entre les compétences disponibles et celles requises par le marché d'employabilité et les emplois disponibles. L'OCDE (1998) souligne : « *Alors que la population active et la population totale vieillissent, la mise à jour et le renouvellement de leurs qualifications revêtent une importance croissante. Les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes suggèrent que le niveau de littératie peut dépendre des exigences de l'environnement culturel et professionnel, ce qui reflète la mesure suivant laquelle les adultes améliorent ou perdent les qualifications acquises initialement* ».

<b>La littératie initiale: Compétences employables fondamentales</b>		
L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes-EIAA, identifie les capacités à lire et à écrire nécessaires aux adultes dans la vie professionnelle, à la maison et dans la vie en société. Chacun de ces domaines est divisé en cinq niveaux de complexité variée.		
<b>Domaines de la littératie initiale</b>	<b>Niveaux de la littératie</b>	<b>Interprétations de l'enquête EIAA - OCDE (1998)</b>
<p align="center"><b><u>Texte normal</u></b></p> <p><b>a) Compréhension de textes suivis :</b> connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans les journaux, les œuvres de fiction et les textes de présentation.</p> <p><b>b) Compréhension de textes schématiques :</b> connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée dans les formulaires officiels, sur les horaires, les cartes et les diagrammes.</p>	<p><b>Niveau 1 :</b> capable tout au plus de localiser un seul élément d'information simple dans des écrits faciles.</p> <p><b>Niveau 2 :</b> capable de repérer des éléments d'information par appariement simple demandant au lecteur des déductions de faible niveau.</p>	<p>« <i>Même si ceux qui ne dépassent pas les niveaux 1 et 2 sont capables de lire et d'écrire des textes simples, il leur est difficile de faire face aux tâches plus complexes exigées des travailleurs et des citoyens en cette fin de XXe siècle. La population qui se situe aux niveaux 1 et 2 peut donc être considérée comme ayant un niveau insuffisant par rapport au minimum souhaité</i> »</p>
	<p><b>Niveau 3 :</b> capable d'utiliser des écrits demandant des déductions de faible niveau en prenant en compte de multiples éléments d'information.</p> <p><b>Niveau 4 :</b> capable d'effectuer des tâches comportant de multiples éléments ou des tâches moins faciles en utilisant une information complexe.</p>	
<p align="center"><b><u>Texte quantitatif</u></b></p> <p><b>c) Compréhension de textes au contenu quantitatif :</b></p>		

connaissances et compétences nécessaires à l'application des opérations mathématiques présentées dans les imprimés.	<b>Niveau 5</b> : capable d'effectuer des tâches complexes combinant différents éléments d'information à rechercher dans un document.	
---	---	--

**Ch2/Tableau-1 - Les capacités littératiques de base nécessaires aux adultes.**

Traité et adapté, source: l'EIAA (OCDE, 1998)

**1.2 La littératie initiale: l'évolution du concept**

L'OCDE (1998) avance qu'en ayant des résultats en littératie supérieurs de 1% à la moyenne, une société peut générer une productivité de travail de 2.5% supérieure à d'autres sociétés. En présence de ces constats, l'Unesco (2002), a déclaré les années (2003-2012) en tant que décennie de la Littératie des Nations Unies « *United Nations Literacy Decade: education for all (Résolution 56/116)* »<sup>1</sup>. Elle vient de reconnaître la place de la littératie au cœur de l'apprentissage continu, affirmant qu'elle est cruciale pour l'acquisition des compétences permettant à l'individu de faire face aux différentes situations rencontrées dans les années à venir. Elle représente une étape essentielle dans l'éducation de base, ce qui est un moyen indispensable de participation effective dans la société SICS et l'économie de l'information du 21<sup>ème</sup> siècle. La littératie est vitale pour l'emploi, la productivité, l'estime de soi et la vie moderne. Elle est susceptible d'assurer l'employabilité pour les individus et d'améliorer la qualité de leurs compétences dans le cadre de la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de la compréhension et du calcul (Campbell et Gagnon, 2006).

Le concept de la littératie a évolué avec l'évolution de l'économie et de la culture dans la société (Kirsch, 2001). Historiquement, la littératie se définissait en première

<sup>1</sup> Unesco (2002), « Resolution adopted by the General Assembly, (*The Report of the Third Committee -A/56/572*) », 56/116. United Nations Literacy Decade: education for all.

période en tant que savoir de l'individu à transcrire son nom, ceci avant de se définir en deuxième phase, en tant que maîtrise des habiletés de base : lecture, écriture, compréhension et calcul (Boudard et Jones, 2003). Son cadre initial, se réfère à notre sens à ces critères et habiletés de base. Au fil du temps, la généralisation de l'éducation a augmenté le nombre des individus en mesure de lire, écrire et calculer, ce qui a amené impérativement d'autres compétences à intégrer le concept de la littératie dans son cadre initial. Celles-ci sont de nature fonctionnelle et comportementale, adaptées pour survivre dans une société qui ne cesse de se sophistiquer technologiquement et de progresser numériquement (Shomos, 2010).

L'enquête IALS (dite : EIAA) définit la littératie en tant que capacité de l'individu à lire, écrire comprendre et utiliser l'information dans la vie quotidienne en vue de développer ses connaissances, atteindre ses buts et déployer son potentiel (OCDE, 2000). De son côté, (Murray, 1997) voit que la littératie se réfère à un ensemble de compétences et de connaissances dont l'individu a besoin pour lire, écrire, comprendre et traiter l'information. En partageant son avis, Cremin (1988) signale que le concept de la littératie est plus que des compétences rudimentaires en lecture, écriture, compréhension et calcul. Il va plus loin que cela, en arguant que la littératie de la société moderne évolue dans le cadre technologique. Sa signification englobe aussi les compétences techniques de l'individu. Ce qu'il peut en faire ? Comment et sur quel matériel peut il travailler ? A quelle fréquence et pour quelle fin ? Dans le même sens, Orrill (2001) considère que le champ de la littératie s'avère plus large dans la société SICS. Il dépasse l'unique considération des compétences précitées, pour prendre en compte aussi la compétence de résolution des problèmes d'une situation particulière, aussi bien que la pertinence du jugement porté sur la nature et la qualité d'une interaction entre un individu et un contexte socio-économique particulier. Ce dernier constate en conséquence, que la définition de la littératie n'est pas fixe. Elle peut varier dans le temps pour diverses raisons et selon les circonstances, l'environnement, la période d'évaluation, le contexte culturel, etc.

Le rapport de la littératie au service de l'apprentissage (2004)<sup>1</sup> avance que : « *la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique* ». Cairtriona (2011) indique que la littératie est la capacité de lire, écrire et à utiliser correctement l'information, en tenant compte des différents contextes et objectifs. Elle évolue dans : (a) une approche intégrée pour la maîtrise de la lecture, l'écriture, l'écoute, la compréhension et la communication de l'information. (b) le développement des connaissances qui permettent à l'écrivain, le lecteur et l'orateur à pratiquer un langage adapté aux différentes situations et contextes socio-économiques. (c) La pratique d'un langage formel et informel dans toutes les interactions sociales. (d) la capacité de lire, écrire, comprendre et utiliser l'information dans ses multiples formats et sur les diverses plates-formes traditionnelles et technologiques. En se référant à cette définition, Donnelly (2013) avance de sa part que la littératie est la capacité de l'individu à lire, écrire, écouter, reconnaître, comprendre, reproduire et communiquer l'information dans des contextes variés, avec des audiences variées dans un langage approprié. Ces habiletés constituent les compétences littératiques initiales qui une fois intégrées et assimilées, constituent une potentialité à valeur ajoutée pour assurer la qualité littératique dans la vie moderne. Elle en est sujette. Le Deuff (2009) soutient dans ce sens l'idée que : « *Au plan individuel, le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui* ». Dès lors, sans ces compétences essentielles supportées par les technologies connexes pour le traitement et la maîtrise de l'information, les individus peuvent trouver des difficultés à bénéficier de leur environnement informationnel. Ils peuvent souffrir de divers problèmes, tels que

---

<sup>1</sup> 2004, Le rapport de la littératie au service de l'apprentissage, Rapport de la table ronde des experts en littératie, de la 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année, Education en Ontario, ISBN 0-7794-7431-7



la surcharge d'information, sa désorganisation et l'incapacité de son extraction et de sa localisation et perdre ainsi des opportunités et des chances précieuses de prospérité sociale. Le site Statistique Canada (2013)<sup>1</sup> relève dans ce sens que la littératie est un déterminant clé pour accroître les chances d'un individu que ce soit du point de vue carrière ou la qualité de sa vie. Il indique que la fiabilité des compétences en littératie est en interaction avec la forte probabilité d'obtenir un emploi convenable et des gains décents, et à l'accès aux possibilités de formation. Par contre, les individus qui ont des compétences médiocres risquent le chômage ou des emplois précaires. Il ajoute qu'en plus de la capacité de lire, de comprendre et d'utiliser l'information, la définition de la littératie s'est développée pour englober une gamme de connaissances, de compétences et d'habiletés qui ont trait à la lecture, aux mathématiques, aux sciences, et d'autres disciplines. Ce développement est une conséquence du nouveau contexte de la société SICS orchestrée par la suprématie technologique de l'information et de la communication qui nécessitent des concepts et des compétences clés incontournables dans la plupart des professions de la société moderne. Ceci vient confirmer les constats qui arguent que « *la littératie est un concept élastique* » Whalen (2004). Il nous conduit à souligner l'impérieuse nécessité de renégocier incessamment sa définition selon les conditions socio-économiques pour pouvoir s'adapter instantanément aux conjonctures nationales et internationales fluctuantes. Dans ce cadre, Dixon et Tuya (2010) notent que dans les milieux de travail évolutifs, où les employés ont un faible niveau littératique, leur productivité du travail est faible. Ils confirment que leurs faibles compétences en littératie conduisent à des taux d'erreurs élevés aussi bien qu'à du gaspillage et des problèmes de qualité de production. Leurs difficultés de documentation et d'assimilation leur encourent des risques accrus. Ainsi, la pérennité de leur carrière et leur employabilité sont mises en cause. La MFCU (2013)<sup>2</sup> constatent que les personnes ne possédant pas les compétences essentielles en littératie, sont assez désavantagées dans la réalisation de leurs objectifs de carrière pour trouver ou conserver un emploi, développer leur employabilité et suivre des formations pour accroître leur autonomie et leur prospérité dans la société technologique et

---

<sup>1</sup> Site Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200404/6853-fra.htm> (Consulté:060713)

<sup>2</sup> MFCU : Mission du Ministère de la formation et des collèges et universités, « Emploi Ontario : Alphabétisation et formation de base », Ontario, Canada, 2013.

informationnelle du 21<sup>ème</sup> siècle. En faisant défaut, une faible littératie, entrave la maîtrise de l'information et menace l'intégration et la survie de l'individu dans la vie sociale en minimisant ses opportunités d'affaires et de travail. Elle met en doute ses compétences d'employabilité telle que le constatent Grenier et al. (2008) qui suite à leurs travaux notent: « *On s'entend à reconnaître que la compétence en littératie influence l'employabilité, les gains, la santé, l'engagement social et l'accès aux possibilités d'apprentissage futures. (...) L'incidence d'un faible niveau de littératie sur les résultats sur le marché du travail révèle un lien étroit entre l'employabilité, le revenu et les compétences en littératie. (...) Les données révèlent un lien direct et manifeste entre la littératie et l'employabilité* ». Wagner et al. (2002) relèvent la barre des risques qui menacent l'individu. Ils identifient une faible participation à la vie démocratique des individus faibles en littératie de par leur accès devenu plus difficile à l'information digitalisée et numérisée, ce qui limite leur participation au dialogue et à la vie sociale. Ils arguent que ces capacités limitées de s'informer et de s'exprimer asservissent souvent l'aptitude à faire valoir les droits de l'individu. Par contre, une littératie appréciable, pourvoit son intégration dans le milieu social et son contexte de travail, pour rendre les individus moins dépendants par l'acquisition de l'autonomie et de la confiance en soi en vue de coexister socialement.

Selon Delamotte (2007), la littératie concilie implicitement les disciplines de formation et d'éducation des individus aux pratiques sociales et culturelles. Havelock (1981) note qu'au niveau social, le concept de la littératie est intimement lié au concept de culture. « *Le concept renvoie également à ce qu'on pourrait qualifier de représentation du monde et se trouve donc fortement lié avec le concept de culture à tel point que l'on pourrait intervertir les deux termes et dire que la littératie donne forme à l'esprit.* » (Le Deuff, 2009). Ce dernier met en relief la proximité et le rapprochement de la notion de « littératie » de la notion de « culture ». Il défend l'évidence de leurs rapports étroits en dévoilant que dans la culture informationnelle se maintient pratiquement le concept de littératie. Pinte (2006) soutient la thèse que la « culture informationnelle » ou « culture de l'information » ou « maîtrise de l'information » ou « usage de l'information » sont les synonymes français les plus répandus de l'expression anglo-saxonne « *Information literacy* ». Goad (2002) définit « l'information literacy » en tant qu'habiletés à chercher, trouver, évaluer et

utiliser l'information par l'intermédiaire de sources différentes. De sa part Lamouroux (2006) décrit « l'information literacy » comme : « *la capacité d'utiliser au mieux, dans notre société moderne, l'information sous toutes ses formes : savoir la rechercher, la traiter, et la manier de manière efficace. L'Information Literacy nous concerne tous, dès lors que nous sommes en situation d'apprentissage (élèves, étudiants, usagers des bibliothèques...), et que nous devons, à partir de méthodes et d'outils, élaborer des stratégies personnelles de travail ; ou en situation de médiateurs de savoir (enseignants, formateurs, documentalistes, bibliothécaires...)* ». « L'information literacy » trouve aussi son synonyme dans le concept de la « *Compétence informationnelle* ». Ainsi, l'American Library Association (ALA, 1989) avance que pour disposer d'une compétence informationnelle : « *To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information* ». En d'autres termes, l'individu doit pouvoir reconnaître quand émerge un besoin informationnel et avoir la capacité de trouver l'information adéquate, de l'évaluer, ainsi que de l'exploiter efficacement. Cette compétence concerne les habiletés et les aptitudes en recherche et traitement de l'information (ACRL, 2005). En s'intéressant au concept de la compétence informationnelle dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Boisvert (2009) relate que : « *On peut définir la compétence informationnelle dans un cadre plus pédagogique ou encore techno-pédagogique. Ainsi, le concept de compétence informationnelle en contexte éducatif désigne l'ensemble des compétences nécessaires pour que l'apprenant ou le formateur soit en mesure d'identifier clairement l'information recherchée (1), de la rechercher (2) et de la traiter (3) efficacement et d'en faire un usage éthique et légal à des fins pédagogiques, scolaires ou académiques (4)* ». Zhang, Majid et Foo, (2010) avancent que les compétences informationnelles sont exigées dans les milieux de travail et de formation afin d'effectuer une veille informationnelle efficace et efficiente dans le cadre d'un processus intensif. En outre, le développement des technologies de l'information et des télécommunications fournissent à l'individu divers outils de traitement et de distribution d'information, qui exigent des compétences informationnelles conséquentes pour pouvoir appliquer une veille informationnelle significative dans son environnement. Celle-ci est une application typique des compétences informationnelles. La performance de son processus et de ses acteurs en dépend. Sans ces compétences nécessaires

pour négocier avec l'information et ses technologies connexes, les individus peineront dans l'analyse de leur environnement, vu la surcharge et la désorganisation de l'information, aussi bien que l'incapacité de la localiser et d'en extraire celle qui est pertinente. Pinte (2006) remarque que le concept d'information literacy sous ses divers synonymes français est de plus en plus évoqué lorsque l'on parle de veille Informationnelle à cause de l'interaction significative entre les deux concepts et les compétences informationnelles requises pour une veille informationnelle efficace. Le Deuff (2009) évoque de sa part le rapprochement notable entre ces concepts et relève les similarités aussi bien que les habiletés et les capacités informationnelles prisées dans la formation à l'information et le développement de l'information literacy (Ch2/Tableau-2).

Habiletés	Capacités informationnelles ( <i>information literacy</i> )
Veille	Veille informationnelle
Recherche documentaire	Recherche d'information
Comportement / information	Intérêt pour la fiabilité de l'information trouvée
Education critique	Analyse critique, recherche de la pertinence
Réflexion	Associations d'idées, cartes mentales, hypertextes
Type d'information recherché	Information de presse, information grise, L'information scientifique et technique (IST)
But de la recherche	Sélection de sources et de ressources pertinentes
Production	Synthèse, références et bibliographie

**Ch2/Tableau-2 Habiletés informationnelles prisées dans la formation à l'information**  
 Traité et adapté, source : Le Deuff (2009)

Zhang, Majid et Foo, (2010) soulignent dans ce cadre, que les compétences informationnelles sont déterminantes pour développer une culture informationnelle dans une société moderne orientée complètement vers la technologie et la communication. Néanmoins, Januals (2003) évoque, l'importance d'anticiper la vision d'une maîtrise technologique et méthodologique de l'accès à l'information par une culture informationnelle puisant sa source dans une culture générale, une réflexion et une éthique dépassant les savoirs basics. Ceci sollicite en conséquence une formation de l'individu à la recherche, l'accès et le traitement des différentes formes de l'information

sous la coiffe d'une veille et une intelligence informationnelle continue. Serres (2008) et Le Deuff (2009) soulignent qu'il peut être établi un parallèle entre le concept d'intelligence qui insinue le degré d'assimilation par un individu des connaissances environnementales et le concept de littératie qui indique le degré d'assimilation littératique pour donner une signification aux données et un sens à l'information. « *La capacité à donner du sens à l'information qui compose notre environnement à la fois personnel, social et professionnel représente aujourd'hui un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs au même titre que les compétences de base telles que le : Lire, Ecrire et compter* » (Pinte, 2006). Par ailleurs, la littératie en étant, assistée par les nouvelles technologies, se présente comme une base fondamentale pour développer des compétences en vue d'acquérir le minimum d'une culture informationnelle (*Information literacy*) pour accéder à l'information, la comprendre, la traiter, la communiquer en apportant des solutions aux problèmes émergents. Elle participe à développer l'apprentissage à vie de l'individu pour pouvoir évoluer dans le nouvel ordre de la mondialisation et s'adapter aux changements socio-économiques. L'objectif, est d'agencer sa place dans la société et de se positionner dans un marché d'employabilité instable, influencé par les innovations technologiques et dicté par la loi du savoir et du savoir faire en vue d'accéder au savoir être et au savoir devenir. Ce qui suscite, une lecture renouvelable des ressources digitalisées et une compréhension de leurs portées pour qu'elles soient exploitées à bon escient dans un marché qui s'en est appropriées pour son efficacité et sa performance.

Dés lors, ces propos nous amène à avancer, que la littératie des adultes est plus qu'une alphabétisation et une qualification en lecture, écriture, calcul et compréhension. C'est un concept qui dépasse la définition classique pour cerner un ensemble de compétences et d'habiletés dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Elle est une culture d'apprentissage pour apprendre comment exploiter les compétences élémentaires et fondamentales en vue d'évoluer dans l'économie de l'information et l'environnement technologique digitalisé caractérisés par le dialogue libre et interactif dans le cadre d'une interprétation idéique et une exploitation démocratique. Elle est la capacité de jugement et d'évaluation critique des moyens et contenus de communication incluant le langage, les textes, les médias et les données classiques et numériques diffusées. La littératie des

adultes inclut le cas échéant, la compétence informationnelle qui discerne à l'individu l'habileté de veille informationnelle pour détecter des signaux faibles et forts, la capacité de leur analyse, l'aptitude de leur interprétation et l'intelligence de leur exploitation pour en produire des connaissances actionnables. Elle est désormais la maîtrise d'un savoir acquis pour l'exploitation d'un contenu et d'un contenant informationnel classique et digitalisé, dont la maîtrise permet de survivre et de développer des compétences littératiques employables à travers l'espace et le temps dans n'importe quel contexte et environnement fonctionnel.

### **1.3 Les compétences (CEF): le souci continu d'évaluation**

Il est indéniable que les individus vivent aujourd'hui dans un environnement incertain et imprévisible qui sollicite des compétences sans cesse actualisées pour pouvoir s'adapter à tout changement. Ceci est imposé par la nature de l'économie de l'information définissant le 21<sup>ème</sup> siècle et les attentes de son marché d'employabilité. Celles-ci sont caractérisées par les technologies de l'information et de la communication qui réclament auprès des individus des compétences informationnelles de qualité pour s'en servir et des habiletés éméritées pour en bénéficier et survivre. Ceux qui en sont privées risquent la marginalisation, le chômage et l'exclusion socio-économique, au risque des répercussions et problèmes qui peuvent en découler (mécontentements, revendications, grèves, soulèvements, révolutions, etc...). Pour éviter cette vulnérabilité et dépendance citoyenne, les différents pays et organisations mondiales ont été amenés à mener des enquêtes sur la littératie et les compétences des adultes pour avoir de plus ample clarification sur les indicateurs et les processus connexes de l'acquisition et de la perte des compétences évaluées.

En se référant à l'enquête (EIAA), Murray, Owen et McGaw (2005) ont supervisé une « *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)* »; sous la coiffe de l'OCDE. Celle-ci s'est intéressée à évaluer les compétences des « jeunes adultes » de 16 ans et plus qui sont en rupture ou poursuivant le deuxième cycle du secondaire aussi bien que ceux qui sont diplômés du deuxième cycle du secondaire en rupture ou poursuivant un enseignement supérieur aussi bien que ceux qui l'ont terminé. Elle souligne l'importance de la manipulation de l'information dans la société SICS de façon

qu'elle : « *conceptualise plutôt les compétences le long d'un continuum qui sert à dénoter la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information pour fonctionner au sein de la société et de l'économie* ». En plus des mesures suivi par l'EIAA, l'enquête (ELCA) s'est fixée comme objectif de déterminer les processus reliés à l'acquisition et à la perte des compétences chez ces jeunes adultes relevant de la « littératie et la Numératie » de leur « culture informationnelle » dite « Information literacy ». Comme le mentionne Serres (2008) à ce niveau : « *Nous ne reviendrons pas ici sur le débat terminologique récurrent, autour de l'expression anglo-saxonne - information literacy -, dont l'expression - culture informationnelle - est souvent proposée comme une traduction possible, aux côtés de - culture de l'information - ou - maîtrise de l'information -* »

Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) notent qu'à cette fin, ils ont été amenés à évaluer directement quatre domaines de compétences qui sont visiblement reliés à l'employabilité des adultes, en plus de la connaissance et de l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) qui ont été mesurées d'une façon semi-directe (Ch2/Tableau-3).

#### **Les quatre domaines d'évaluation des compétences de l'ELCA**

- 1) **Compréhension de textes suivis** : Connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels.
- 2) **Compréhension de textes schématiques** : Connaissances et compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.
- 3) **Numératie** : Connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations.
- 4) **Résolution de problèmes** ; La résolution de problèmes correspond à la pensée et à l'action orientées vers les buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution. La personne qui résout des problèmes a un but plus ou moins bien défini, mais elle ne sait pas immédiatement comment l'atteindre. La non-congruence des buts et des opérateurs admissibles constituent un problème. La compréhension de la situation du problème et sa transformation progressive fondée sur la planification et le raisonnement constituent le processus de la résolution de problèmes.

#### **Ch2/Tableau-3 Les quatre domaines d'évaluation des compétences de l'ELCA**

Traité et adapté, source : (Murray, Owen et McGaw, 2005)

D'après Murray, Owen et Mc.Gaw (2005), ces domaines : (*La compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes*) permettent d'examiner les profils d'employabilité engendrés par les

compétences de base et ouvrent la voie pour la première fois à l'exploration de la relation entre ces domaines de compétence et leur impact sur l'emploi et la valeur du salaire. En plus des deux premiers domaines (la compréhension de textes suivis et la compréhension de textes schématiques) traités et mesurés à la manière de l'enquête EIAA, (la Numératie et la résolution de problèmes) se présentent en tant que nouveaux domaines pris en compte par l'enquête (ELCA) dans l'évaluation des compétences des adultes pour l'employabilité. Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) notent que l'employabilité et les compétences relevant de l'employabilité retiennent de plus en plus l'intérêt des chercheurs et des décideurs dans les différents pays. Ils avancent que : « *S'il existe bien des définitions de ces termes, l'employabilité désigne essentiellement la capacité d'un adulte d'obtenir et de conserver un emploi satisfaisant. Elle suppose évidemment la possession des compétences et des connaissances liées à l'emploi, qu'on appelle compétences relatives à l'employabilité. (...) La plupart des listes comprennent avant tout des compétences de base comme la littératie, la numératie et la résolution de problèmes* ».

Dans le cadre de cette enquête, nos auteurs ont adopté la définition de la littératie par la NALS<sup>1</sup> pour présenter les deux domaines classiques examinés « *La compréhension de textes suivis et de textes schématiques* ». Ils notent que : « *La littératie est la capacité pour utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel* ». Ils soulignent que l'étude des compétences littératiques des adultes dépasse logiquement la simple lecture, écriture, compréhension et calcul arithmétique. Elle vise à connaître d'autres réalités plus spécifiques et plus significatives. Telles que la capacité d'interaction sociale de l'individu, ses capacités d'information et d'aide-mémoire, comment il peut substituer les messages oraux, ses moyens d'archivage de données ou tout simplement sa confiance en soi et la confirmation de sa personnalité. Dès lors, on constate que ces finalités évoquent une panoplie de compétences dont ne témoigne pas uniquement le simple fait de lire, écrire et calculer mais de savoir gérer ces aptitudes et pouvoir les appliquer dans des circonstances diverses et des contextes précis. Ce qui met en relief la diversité de la littératie face aux finalités visées et besoins postulés.

---

<sup>1</sup> « *la National Adult Literacy Survey (NALS) est l'étude la plus vaste et la plus complète de la littératie des adultes jamais menée aux États-Unis* » Murray, Owen et Mc.Gaw (2005),



C'est un nouvel élan qui lui est assigné dans la société moderne. Elle œuvre à rentabiliser les domaines d'application par les adultes, dans leur travail et leur vie courante, pour réaliser leurs objectifs, actualiser leurs connaissances, assurer leur coexistence et accroître leur prospérité socio-économique. Son labeur est de permettre à chaque individu de contribuer à la vie sociale et d'en tirer profit. Les compétences en littératie permettent ainsi à un pays de veiller à améliorer son niveau de vie et de s'imposer dans l'incertitude et la concurrence de la mondialisation. De même, elle assure à l'individu l'intégration d'une société désormais tissée par les TIC, orchestrant ainsi le fonctionnement des structures diverses et des systèmes complexes.

En veillant à évaluer la littératie, les enquêteurs d'ELCA ont retenu trois variables pour examiner les tâches littératiques: le type d'appariement, le type d'information demandée et la plausibilité des éléments de distraction qu'on représente ci-joint par le tableau suivant (Ch2/Tableau-4). Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) stipulent que : « *Une évaluation de la littératie doit porter sur des documents divers,(...) Pour les besoins de l'ELCA, on a établi une distinction essentielle entre les textes continus et les textes non continus. Ordinairement, les textes continus sont formés de phrases organisées en paragraphes. (...) Les textes non continus sont organisés différemment des textes continus, de sorte qu'ils permettent au lecteur d'employer des stratégies différentes pour y accéder et en extraire de l'information.*».

Variables	Stratégies	Définition des variables
<b>Type d'appariement</b>	le repérage,	Le répondant doit apparier un ou plusieurs éléments d'information énoncés dans la question à des renseignements identiques ou synonymiques présents dans le texte.
	le regroupement des caractéristiques	Le répondant est invité à apparier un ou plusieurs éléments d'information; elles diffèrent cependant des tâches de repérage du fait que le répondant doit apparier une série de caractéristiques pour satisfaire aux conditions énoncées..
	l'intégration	Le répondant doit rapprocher deux ou plusieurs éléments d'information tirés du texte selon un type de relation donnée. Lorsqu'il intègre l'information, le répondant s'inspire des « <i>catégories d'information données</i> » pour repérer l'information correspondante dans le texte.
	la formulation	Le répondant rapproche l'information énoncée dans le texte aux différentes « <i>catégories d'information données</i> » en fonction du terme de relation précisé dans la question. Dans certains cas, toutefois, le répondant doit « <i>formuler</i> » ces catégories avant d'intégrer l'information énoncée dans le texte.
<b>Type d'information demandée</b>	Il s'agit de l'information que le lecteur doit repérer pour répondre à une question du test. la variable « type d'information » était notée sur une échelle à cinq points. La cote 1 représentait l'information la plus concrète, donc la plus simple à traiter, et la cote 5, l'information la plus abstraite, donc la plus difficile à traiter.	

<b>Plausibilité des éléments de distraction</b>	Il s'agit de la mesure dans laquelle l'information contenue dans le texte possède une ou plusieurs caractéristiques en commun avec l'information demandée dans la question, mais sans satisfaire entièrement aux exigences de la question.
---	--

## Ch2/Tableau-4 Evaluation de la littératie des adultes

Traité et adapté, source: (Murray, Owen et Mc.Gaw, 2005)

Après la présentation des deux domaines classiques « *La compréhension de textes suivis et de textes schématiques* », le nouveau premier domaine examiné par l'enquête (ELCA) est la « Numératie ». Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) la définissent en tant que : « *Connaissances et compétences nécessaires pour gérer efficacement les exigences mathématiques de diverses situations* », en signalant que « *Cette définition suppose que le concept de la numératie est plus large que celui de la compréhension de textes au contenu quantitatif, défini par l'EIAA. En outre, la numératie des adultes doit être considérée comme différente d'une connaissance scolaire des mathématiques* ». Ils soulignent que la compétence numératique des adultes n'est pas limitée à la capacité d'employer des nombres et des chiffres pour exécuter des opérations de calcul. Elle insinue l'acquisition du sens logique, la capacité de raisonnement aussi bien que la disponibilité des qualifications mathématiques pour résoudre des complexités situationnelles en vue de satisfaire des exigences contextuelles et trouver des arrangements et répondre à des engagements sociaux complexes. Ils ajoutent que pour bénéficier de ses vertus numériques, il faut pouvoir penser et communiquer quantitativement, s'accommoder avec le sens des données chiffrées et numérisées, évaluer les modèles et les cadres conceptuels, percevoir l'étendu spatial et disposer des compétences d'identification des situations où le raisonnement mathématique peut être appliqué pour résoudre des systèmes plus ou moins désarçonnés. Par ailleurs, en se référant successivement aux définitions de Beazley (1984) et du Département de l'Éducation de Queensland (1994)<sup>1</sup>, l'enquête ELCA note que : « *La numératie consiste à utiliser les mathématiques pour fonctionner efficacement au sein d'un groupe et d'une collectivité, ainsi qu'à utiliser ces compétences pour favoriser l'évolution d'une personne et celle de sa collectivité* ». « *La numératie consiste à interpréter, appliquer et communiquer une information mathématique dans des situations courantes afin de jouer pleinement, de manière essentielle et efficace, un vaste éventail de rôles dans la vie* ». Dans ce sens, Steen et al. (2001) avancent que la

<sup>1</sup> Université de Queensland, Australie

numératie des adultes dépasse la manipulation simpliste des formules et des équations. Elle requiert la prédisposition à regarder le monde à travers des yeux mathématiques et évaluer les risques en versus des avantages de la réflexion quantitative sur les questions élémentaires et complexes dans une démarche de raisonnement prudent. La numératie des adultes, met à la disposition de l'individu des outils d'évaluation quantitative pour pouvoir prospérer dans le monde moderne. Ceux ci l'habilitent à raisonner numériquement par lui-même en toute confiance, dans le cadre d'une intelligence réflexive en interaction continue avec les événements et les pairs.

Les informations numérisées révèlent dans la société SICS, la puissance sans précédent de l'information quantitative et de son propriétaire, pour communiquer, convaincre et prouver son utilité et sa valeur ajoutée dans l'environnement socio-économique. Des travaux ont creusé dans le même sillon, en traitant le rôle de la numératie dans l'évolution de l'économie et ses perspectives professionnelles dans des domaines variées (Murnane et Levy, 1996 ; Steen, 1997), aussi bien que son apport pour les diplômés universitaires face aux exigences du marché d'employabilité (Sons, 1996 ; Forman et Steen, 2000). A cet égard, Steen et al. (2001) indiquent que dans la société SICS, les économistes de l'employabilité ont ajouté aux traditionnelles compétences les « 3 Rs : *Read, wRite, aRithmetic* » exigés pour l'emploi, cinq compétences supplémentaires à maîtriser tels que l'a mentionné le rapport prospectif « *For America 2000* » (SCANS, 1991)<sup>1</sup> : les ressources, les relations interpersonnelles, la culture informationnelle, les systèmes et enfin les technologies. De la sorte, on constate que la numératie de l'adulte, en plus des bases acquises en mathématique et en calcul arithmétique, transcende vers l'habileté et la compétence d'évaluation critique et l'exploitation judicieuse du sens des mesures et d'estimation quantitative et qualitative des choses dans un contexte de responsabilité déterminée. C'est la progression logique et dialectique dans les diverses situations de la vie quotidienne, privée et professionnelle. Johnston (1994) remarque que : « *Savoir calculer, ce n'est pas qu'être capable de manipuler des nombres, ni même posséder les mathématiques apprises à l'école ou à l'université. La numératie suppose une connaissance essentielle qui constitue un lien entre les*

---

<sup>1</sup> Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington, DC:U.S. Department of Labor, 1991

*mathématiques et le monde réel, dans toute sa diversité* » Dès lors ; la numératie, intègre la présence d'esprit et le sens éclairé du contexte pour s'y adapter et employer les ressources matérielles et immatérielles adéquates. C'est une intelligence raisonnée assez développée, pour ajuster la décision à la bonne solution en vue de réaliser les objectifs déterminés et satisfaire les attentes définies. La numératie de l'adulte est une présence d'esprit et une visibilité anticipative et prospective pour interpréter, exploiter et savoir communiquer les informations textuelles et symboliques, relevant des changements dans un monde en perpétuelle innovation et rupture technologique. Elle est une habileté d'exploitation d'un savoir faire selon les circonstances et une compétence d'un savoir devenir pour la survie et la prospérité individuelle. En sa présence, Johnston (1994) souligne son importance dans l'inspiration et le dialogue démocratique aussi bien que sa portée dans les gouvernances éthiques et équitables. Par ailleurs, et face à sa maîtrise, Lindenskov et Wedege, 2001 évoquent son enjeu crucial pour le développement des caractéristiques personnelles et distinctives dans un environnement compétitif. Ils soulignent son apport pour l'employabilité et sa grande utilité sur le marché du travail dans une société où l'économie est gouvernée par la suprématie informationnelle et le raisonnement logique. Pour ces auteurs, la numératie de l'adulte n'est pas uniquement des connaissances en arithmétique et une manipulation des chiffres, des équations et des théorèmes mathématiques. C'est plutôt un lien entre cet ensemble et son application et son adaptation au monde réel tenant compte de ses métamorphoses continues dans ses diversités variées. Elle est en outre, l'envie et la capacité d'explorer l'espace de la logique mathématique de la situation partant des spécificités et compétences personnelles. Contrairement aux mathématiques pures, la numératie est une distinction personnelle et une empreinte spécifique dont la touche caractérise la personne et lui confère l'originalité de l'employabilité sollicitée par le marché de travail. Désormais, il faut admettre que l'individu est devenu restreint à évoluer et œuvrer dans une société SICS basée sur des ressources technologiques pour accélérer la disponibilité de l'information et synthétiser sa signification en vue d'assister ses investigations et d'éclairer ses décisions. Ainsi, avec l'immersion de l'internet dans notre vie aussi bien que l'intrusion des innovations déroutantes des ordinateurs et des appareillages électroniques, les conditions

environnementales n'ont pas cessé d'influencer l'évolution de la numératie des adultes. Ils doivent s'adapter aux différentes « ruptures » technologiques et se conformer aux nouvelles exigences socio-économiques pilotées par les « bits » informatiques et l'infobésité des « Kilo, mega, giga, tera, peta, exa, zetta, yotta, etc. »<sup>1</sup> de données. Nous vivons dans une société qui est « inondée par les chiffres / *awash in numbers* et trempées dans les données / *drenched with data* » (Bailey, 1996). C'est un déluge informationnel auquel est subit l'être humain, qui pour le maîtriser, il œuvre à le synthétiser dans des chiffres résumés et des statistiques plus expressives. Ceux-ci sont stockés dans des puces et microprocesseurs de plus en plus miniaturisés avec des capacités faramineuses dont la non maîtrise et le manque d'alignement avec leurs technologies met en cause la compétence, la qualité et l'employabilité, engendrant en conséquence l'écart et l'exclusion dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Toute cette technologie chiffrée et digitalisée envahit l'ordre du jour de l'individu et bouscule son rythme de vie en l'inondant incessamment par des informations torrentielles. Etant dérouté, il fait appel à son intelligence informationnelle et ses cartes cognitives numératiques pour tenter de suivre la vitesse de l'intelligence artificielle des ressources électroniques numérisées. Face à ce déluge informationnel et en présence du raisonnement numérique essoufflé, l'individu est obligé de faire recours à des technologies et systèmes d'information de veille et d'analyses divers. Il cherche l'assistance dans le tourbillon numérique, pour dissiper l'ambiguïté et minimiser l'incertitude. Son objectif est de garantir son raisonnement numérique logique et d'assurer ses estimations et ses évaluations instantanées dans sa course effrénée avec les chiffres et les informations textuels et numériques qui déferlent sur son appareillage électronique divers: ordinateur, iphone, ipad, mobile, etc. Il est clair que dans cette perspective, l'individu vise par la mobilisation de ces technologies digitalisées, à rester constamment connecté à son environnement par une veille avertie et un apprentissage continu pour préserver ses performances et concrétiser des gains numératiques divers pour assurer une vie décente. Son objectif est le développement d'une réflexion modérée de qualité et l'acquisition d'une numératie pondérée. Il convoite avec les technologies, d'améliorer les compétences numératiques

---

<sup>1</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A9fixes\\_du\\_syst%C3%A8me\\_international\\_d%27unit%C3%A9s](https://fr.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A9fixes_du_syst%C3%A8me_international_d%27unit%C3%A9s) (Consulté le : 13.07.2013)

de zéro défaut, en pondérant les résultats avec des calculs visant d'avoir le juste nécessaire comme disaient Hodgins (2002) et Strigel et Pouezevara (2012) : Juste le bon contenu, sur le juste bon dispositif pour la bonne personne, au bon moment, mais aussi avoir tout cela avec le juste coût « *Just the right content, on just the right device, for just the right person, at just the right time (...) But also having all of this at just the right cost* ». Cette technologie digitale et numérique, concoure dans l'anticipation des « Tsunamis » informationnels et adhère dans la prospection qualitative et quantitative exacte de l'avenir. Par ailleurs, elle contribue à éviter les faux calculs et les interprétations déplacées pour pouvoir cohabiter et évoluer dans la société de l'information digitale totalement envahie par le numérique des puces des ordinateurs et des satellites et tissée par le laser et les faisceaux optiques dans lequel l'individu risque de devenir un chiffre méconnaissable ou un numéro identifiable grâce aux compétences numériques. Steen et al. (2001) notent, que ce raisonnement numérique et ces compétences numériques sont devenus le principal instrument par lequel l'individu tente de veiller, cerner et contrôler son environnement informationnel, pour minimiser ses risques et assurer ses chances de survie et de pérennisation prospère de peur d'être écarté ou anéanti. A l'instar des compétences littéraires nécessaires pour mener une veille efficace, les compétences numériques s'imposent dans la veille et l'intelligence économique qui sont le domaine du « Business intelligence » pour dépister les bonnes affaires et concrétiser des bénéfices et de bons profits dans les diverses transactions commerciales. Dès lors, on constate que la définition de la numératie adulte de la société SICS est plus qu'une lecture et écriture des chiffres, ou un savoir de traitement arithmétique et mathématique. C'est une clairvoyance dans la mise en œuvre de ces connaissances et un discernement perspicace du contexte de leur utilisation, à travers des compétences littéraires pourvues de ressources technologiques et d'une maîtrise langagière dont la pratique est locale et éventuellement étrangère en vue d'une ouverture internationale. Son actualisation, et sa potentialité se réfèrent à une veille informationnelle habile fondée sur l'ingéniosité et l'interaction contextuelle pour la résolution des complexités patentées et anticiper les éventualités latentes. Son processus est l'articulation instantanée avec les informations récurrentes pour estimer leur pertinence, évaluer leur poids et chiffrer aussitôt leur valeur ajoutée. Son objectif est de

produire des résultats fiables et des connaissances exploitables dans le cadre d'une intelligence compétitive actionnable.

Dans le cadre de l'évaluation de la numératie, Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) estiment que : « *Pour évaluer la numératie des adultes, il est nécessaire de produire des tâches et des items qui varient selon les contextes, les réactions demandées, la nature de l'information mathématique en question et les représentations de cette information (...) Ces concepts clés concernent, de façon générale, la gestion d'une situation et un éventail de réactions efficaces (et pas seulement l'application des compétences arithmétiques). Elle englobe une vaste gamme de compétences et de connaissances (et pas seulement les opérations de calcul) et une foule de situations qui présentent différents types d'information mathématique (et pas seulement ceux qui comprennent des nombres inclus dans des textes imprimés) ».* Ces auteurs remarquent que face aux exigences mathématiques, l'individu met en application diverses bases de connaissances habilitantes à l'instar de la (compréhension du contexte, connaissances et compétences dans les domaines des mathématiques, de la statistique et de la littératie), de processus de raisonnement, ainsi que de son attitude et de ses croyances à l'égard de la numératie. En outre, ces derniers ajoutent que les pratiques de calcul se réfèrent à l'intégration des connaissances et des compétences mathématiques avec des compétences en littératie et en résolution de problèmes ainsi qu'avec l'expérience et les acquis qu'un adulte mobilise pour traiter les différentes situations.

Il est indéniable que la numératie adulte revêt différentes formes d'évaluation. Toutefois, en retenant l'enquête ELCA comme cadre de référence à notre travail, on constate qu'elle a retenu pour le besoin de ses investigations, quatre critères clés des pratiques de calcul : le type d'objet ou de contexte, le type de réaction, le type d'information mathématique ou statistique et le type de représentation de cette information qu'on représente ci-joint par le tableau (Ch2/Tableau-5).

Critères	Définition des critères
<b>Type d'objet ou de contexte</b>	<i>Gestion d'une situation de numératie ou d'y réagir parce qu'elle puisse satisfaire un besoin ou atteindre un objectif. Quatre types de buts et d'objectifs sont décrits : Vie quotidienne, Travail, Vie sociale ou collective, Formation complémentaire</i>
<b>Type de réaction</b>	<i>Réaction diverses dans différents types de situation. La première va pratiquement de soi; les autres dépendent de l'interaction entre les exigences de la situation et les objectifs, les compétences, les dispositions et les connaissances acquises de la personne: « -Identifier ou repérer, - Réagir à l'information présente dans la situation, - Interpréter l'information comprise dans la situation, - Communiquer à quelqu'un</i>

	<i>d'autre au sujet de l'information mathématique donnée ou des résultats d'une intervention ou d'une interprétation)</i>
<b>Type d'information mathématique ou statistique.</b>	Une démarche de classement de l'information mathématique consiste à se reporter aux « grands principes » fondamentaux du domaine des mathématiques. Un ensemble de cinq notions fondamentales, caractérisent les exigences mathématiques que les adultes doivent satisfaire dans diverses situations en ce début du 20 <sup>ème</sup> siècle: <i>Quantité et nombre, Dimension et forme, Structure, fonctions et relations, Données et hasard, Variation.</i>
<b>Type de représentation de l'information mathématique</b>	L'information mathématique inhérente à une activité ou à une situation peut exister ou être représentée sous plusieurs formes : Objets concrets à compter (personnes, immeubles, voitures, etc.), Notation symbolique (chiffres, lettres et signes d'opération). Formules modèle de relations entre des entités ou des variables, Codification information mathématique (un <i>diagramme; graphiques, tableaux</i> ) pour présenter une information statistique ou quantitative agrégée (carte géographique). <i>Extraction information mathématique</i> types de textes suivis ou schématiques. Les tâches de numératie fonctionnelle portent sur deux types de texte; information mathématique sous forme textuelle et information mathématique exprimée en notations ou symboles réguliers

## Ch2/Tableau-5 Evaluation de la numératie des adultes

Traité et adapté, source: (Murray, Owen et Mc.Gaw,2005)

Ce qui a été avancé sur la littératie et la numératie, nous amène à postuler l'indéniable articulation entre les deux concepts dans la gestion des différentes situations et la négociation des diverses réactions. Ils sont pratiquement indissociables dans la vie quotidienne et s'influencent mutuellement. Ceci se manifeste particulièrement dans les communications mutuelles, classiques ou digitalisée, particulières ou publiques, dans les espaces de travail et de loisirs, au cours des analyses et des interprétations qui œuvrent à scruter les données pour leurs donner un sens et en produire des connaissances. Sans les « compétences littératiques et numératiques », l'individu est illettré dans la société de l'information, des connaissances et du savoir. Il est en pleine fracture avec son environnement majoritairement numérisé, qui table sur « l'alphabétisation littératique et numératique » de ses multiples acteurs. Désormais, le rapport Irlandais « *The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020* » du Department of Education and Skills, DES (2011)<sup>1</sup> avance que « *Les jeunes et les adultes qui n'ont pas les compétences appropriées de la*

<sup>1</sup> DES (2011), "Literacy and Numeracy for learning and life: The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020", Published by Department of Education and Skills Marlborough Street, Dublin 1



*littératie et de la numératie, ne peuvent pas réussir avec brillance leur éducation ni leur enseignement secondaire et supérieur. Ils ont moins de chances d'occuper un emploi satisfaisant et moins de veine pour bâtir une carrière de référence* ». D'autant plus, le manque des compétences en littératie et numératie ou le manque de leur développement n'influent pas uniquement sur la qualité et l'employabilité de l'individu, mais se répercute sur toute la société et enregistre une énorme perte pour la main d'œuvre et la force de travail aussi bien que c'est un risque pour la démocratie, la paix et la prospérité sociale. L'individu dont la littératie et la numératie sont mises en cause, est plus susceptible d'arrêter tôt ou tard sa formation en éducation ou en enseignement supérieur pour se trouver en chômage, sombrant progressivement dans la délinquance et la corruption, dépourvu de compétences employables et sans aucune valeur ajoutée. Désormais, la littératie et la numératie remembrent ensemble, un assortiment de compétences qui transcendent la lecture, l'écriture, la compréhension et l'arithmétique, au tissage d'aptitudes et d'habiletés pour développer des processus de raisonnement et des mécanismes de connaissances applicables dans les contextes appropriés. Les pratiques et les compétences « numératiques » étayées par les pratiques et les compétences « littératiques » incorporent en conséquence des expériences diverses et amènent en outre à développer des compétences en résolution de problèmes.

#### **1.4 La résolution de problèmes : articulation des compétences clés**

Les recherches en ressources humaines et en gestion du capital humain, se sont penchées de plus en plus ces dernières années, sur l'évaluation des aptitudes et des compétences de base des individus. Ainsi, des enquêtes à l'échelle internationale sur l'évaluation des compétences des jeunes et des adultes ont vu le jour à la fin du 20<sup>ème</sup> et au courant du 21<sup>ème</sup> siècle. Des progrès substantiels ont été réalisés dans la mesure de la littératie et de la numératie qui sont perçus comme étant les compétences fondamentales pour l'employabilité et l'intégration sociale. Toutefois, Il ya un consensus largement répandu, qu'à ces aptitudes s'ajoute principalement la capacité de résolution de problèmes.

Etant désignée en tant que (*Problem resolution*) et aussi (*Problem solving*) par les anglo-saxons, la résolution de problèmes est un dénominateur commun pour toutes les

disciplines et une base fondamentale pour toutes les activités humaines. Elle est considérée comme un processus cognitif de transformation d'une situation donnée en une situation désirée. Cependant, pour accomplir le changement, la résolution de problèmes n'est ni directe ni évidente. Elle doit suivre une séquence de processus mentaux et un ensemble d'opérations effectuées sur la base d'informations déjà mémorisées par l'individu (Mayer, 1992). Une définition largement évoquée de la résolution de problèmes, est celle de Reeve (1999) qui avance que la résolution de problèmes est la réflexion et l'action dans de nouvelles situations sans solution de routine préalable. Elle vise un objectif assez bien défini, mais ignore encore comment l'atteindre. L'incompatibilité de l'objectif et des opérateurs disponibles constitue un problème. La compréhension de la situation du problème et son traitement par étape, en étant fondée sur la planification et le raisonnement, constituent le processus de la résolution de problèmes. Crebert (2011) avance que la résolution de problèmes requiert de l'individu, l'identification, la définition et la résolution en recourant à la logique et à la pensée latérale et créative. Au cours de ce processus, l'individu parvient à une compréhension assez profonde du sujet et construit de nouvelles connaissances et de distinctions à partir desquelles il se sent capable de prendre des décisions. Toutefois, il faut souligner qu'il y a une différence assez importante entre la résolution des «Exercices» et la résolution des «Problèmes». La première résolution se réfère à des solutions prédéterminées selon un parcours bien défini dont la formule appelle à son application pour arriver au résultat. Par contre, la deuxième résolution est souvent floue, ouverte, non structurée et sans résultats prévisibles. Dans ce sens, il est important de faire la distinction entre les « problèmes statiques » et les « problèmes dynamiques ». Dans le premier cas, toutes les informations liées au problème sont disponibles dès le départ et la situation problématique ne change pas au fil du temps. Dans le cas du problème dynamique, l'état du problème change et se déploie avec le temps et à travers les actions correspondantes. Ainsi, les problèmes dynamiques sont beaucoup plus proches des problématiques typiques et quotidiennes. Dans son cas, certains aspects peuvent s'aggraver au fil du temps alors que d'autres peuvent tout simplement disparaître. L'individu rencontre quotidiennement de « Simple Problème (*Simple Problem*) » et des « Problèmes complexes (*Complex Problem*) » sur le marché

d'employabilité et dans la vie privée (Reef, 1999), qui synthétisent les actions et les particularités des problèmes statiques et des problèmes dynamiques (Ch2/Tableau-6),

SIMPLE PROBLEM	COMPLEX PROBLEM
Statique	Dynamique
Transparent	Non transparent
Quelques variables, simple, cohérent	Beaucoup de variables, difficile, non cohérent
Problème bien défini et en état final	Problème plus ou moins cerné et objectif non précisément défini.
Une unique solution correcte et un seul résultat.	Plus qu'une solution et un résultat possible et correct.

**Ch2/Tableau-6 - Principales caractéristiques d'un problème simple par rapport à un problème complexe - Traité et adapté, source: (Reef,1999)**

Un problème survient lorsque l'individu éprouve des difficultés à résoudre une certaine tâche à laquelle il est confronté. En entrant en interaction avec cette tâche, l'individu, doit inventer des activités pour résoudre le problème posé. Il se réfère inconsciemment de prime abord à ses aptitudes et compétences littéraires et numériques en tant que « Hard Skills ». Ceci constitue désormais la base et le point de départ de la formation de l'individu pour pouvoir résoudre un problème. Toutefois, les activités exactes sont souvent encore inconnues et la résolution du problème n'est pas toujours évidente. Ceci nécessite de faire appel en second lieu au « Soft Skills »<sup>1</sup> pour inventer la solution du problème. La plupart des problèmes de la vie quotidienne, peuvent être résolus de différentes manières, ce qui pourrait aboutir à différents résultats possibles et nous amène à dire qu'il est souvent difficile de prédire si une solution entreprise ou un résultat atteint est meilleur que l'autre. Ainsi, la résolution de problèmes préserve le choix et la liberté de réflexion de l'individu dans la société démocratique libre pour qu'il puisse faire face à un environnement socio-économique assez complexe. L'individu s'en acquiert, pour gérer efficacement sa propre vie privée et professionnelle et s'adapter aux réalités constamment changeantes. Il l'applique à divers problèmes et dans des situations très diverses et assez complexes. Un problème

<sup>1</sup> « Les (Soft skills) sont les compétences que la personne met en œuvre en dehors des compétences techniques (Hard Skills) propre à son métier. Elles sont également souvent appelées compétences sociales », (Hurliman Boris), [www.activ21.com](http://www.activ21.com) (Consulté le: 05.07.2013)

peut exiger une solution où l'individu doit combiner et intégrer des connaissances et des compétences de différentes disciplines. En raison de ce caractère interdisciplinaire de la compétence de résolution de problèmes, les individus apprennent à résoudre implicitement des problèmes dans leur vie courante et explicitement des problèmes spécifiques dans le marché d'employabilité et leur vie professionnelle. Nickerson (1994) soutient que la compétence de la résolution de problèmes est : (i) au cœur de la survie des individus et des communautés qui sont en interaction avec un environnement extérieur de plus en plus complexe, (ii) indispensable au développement et le maintien d'une société cohérente et démocratique, et (iii) de plus en plus recherché en tant que capacité cognitive dans le marché d'employabilité basé sur les connaissances. Ce dernier souligne qu'une compétence de résolution de problèmes avancée, développe l'employabilité de l'individu et tend à être un déterminant majeur du degré de son bonheur suite à l'atteinte de ses objectifs et la réalisation des attentes de son environnement. Son enjeu est important dans le développement des individus et de leurs communautés.

Dés lors, il est important de souligner l'importance de l'apprentissage de la résolution de problèmes par les individus en tant que compétences transversales (Nickerson, 1994). La résolution de problèmes est une compétence nécessaire pour faire face à une situation de travail en constante évolution dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Une bonne résolution de problèmes, confirme l'employabilité des individus et défend la qualité de leurs compétences dans la vie privée, éducative et professionnelle. Ainsi, s'il est admis de nos jours l'importance de la formation de penseurs et d'innovateurs qualifiés dans une économie mondiale en mutation continue, il est plus que jamais impérieux, de développer des compétences en cette résolution. La capacité à résoudre des problèmes dans les contextes variés, surtout lors de l'éducation et l'apprentissage des individus, est essentielle pour le développement de leur compréhension aussi bien que leur connaissance et leur performance. Le développement de cette compétence incite l'individu à affronter les complexités en utilisant sans équivoque ses connaissances de façon créative et favorise sa clairvoyance et son innovation. Dans le but du développement de cette compétence, « *L'Apprentissage Par Probleme (APP)* » (dénomé par les anglo-saxons « *Problem Based Learning (PBL)* ») se présente dans

l'enseignement, comme une démarche pédagogique pertinente, qui mise sur la participation active de l'apprenant dans le processus du développement des compétences dans la résolution des problèmes. Boud (1985) avance que: « *The principal idea behind PBL is that the starting point for learning should be a problem, a query, or a puzzle that the learner wishes to solve* ». En d'autres termes, la principale idée de l'APP est que l'apprentissage doit démarrer par l'exposition d'un problème ou d'une requête que l'apprenant s'engage à résoudre. Dans l'APP, la compétence trouve sa source dans la résolution de problèmes complexes similaires à ceux rencontrés dans la vie quotidienne et professionnelle. En s'inscrivant dans les courants de la psychologie cognitive et du constructivisme, cette démarche souligne l'idée qu'un vrai apprentissage doit être basé sur la découverte qui sera guidée par un accompagnateur plutôt que sur la transmission de l'information. Elle stipule que l'apprentissage sollicite une franche participation de l'apprenant pour produire les informations et les connaissances qui ne se transmettent pas tout simplement. Elle part du principe de l'exposition et du traitement d'un problème inspiré ou tiré de la réalité de la vie quotidienne de l'individu. Elle constitue le point de départ de l'apprentissage qui se réalise à partir du traitement d'un problème. L'APP insiste sur le développement de l'implication et la motivation des apprenants et l'amélioration de leurs compétences d'apprentissage en groupe en parfaite autonomie du formateur, en misant essentiellement sur un engagement parfait.

De leur part, les enquêteurs de (ELCA), Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) avancent que : « *La résolution de problèmes correspond à la pensée et à l'action orientées vers les buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution. La personne qui résout des problèmes a un but plus ou moins bien défini, mais ne sait pas immédiatement comment l'atteindre. La non-congruence des buts et des opérateurs admissibles constitue un problème. La compréhension de la situation problématique et sa transformation progressive fondée sur la planification et le raisonnement constituent le processus de la résolution de problèmes* ». Ils précisent que la qualité de la compétence de la résolution de problèmes est déterminée en premier lieu par la saisie de la situation problématique, la compréhension de l'application des processus de pensée utilisés pour aborder le problème et les préliminaires pour aborder la solution retenue. Ceci en relevant qu'un problème se caractérise par différents aspects tels que : (i) le contexte qui reflète divers

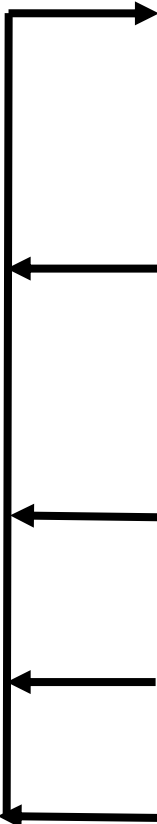
domaines, de nature théorique ou pratique, rattachés à une situation intellectuelle ou au monde réel en s'avérant plus ou moins authentique. (ii) l'ampleur qui peut être variable, (iii) la complexité du but qui est plus ou moins défini, (iv) la nature des contraintes etc. Dès lors, la circonscription du contexte du problème, la complexité de ses actions, le type concret de ses tâches, dans quel mesure son objectif est spécifié, la clarté de ses contraintes, le nombre d'éléments à prendre en compte et le degré de leur liaison, représentent tous autant de caractéristiques qui déterminent le niveau et la qualité des compétences nécessaires pour la résolution d'un problème déterminé. « *La difficulté empirique, c'est-à-dire la probabilité de trouver une solution correcte, dépend de la relation entre ces caractéristiques du problème, d'une part, et le niveau de compétence des sujets, de l'autre* » (Murray, Owen et Mc.Gaw, 2005). Par ailleurs, il est à noter que pour assurer son efficacité, cette résolution de problèmes actionne impérativement un « Processus cognitif » assez complexe, basées essentiellement sur la recherche et le traitement de l'information et dont les étapes et les actions représentées dans le tableau (Ch2/Tableau-7) sont rétroactives.

Rétroaction	Ordre	Le processus cognitif actionné
	1	Chercher l'information, puis la structurer et l'intégrer en une représentation intellectuelle du problème « modèle situationnel ».
	2	Raisonner à la lumière du modèle situationnel
	3	Planifier des actions et d'autres étapes de la solution
	4	Exécuter et évaluer les étapes de la solution
	5	Traiter l'information externe et la rétroaction sur une base soutenue

**Ch2/Tableau-7 Le processus cognitif actionné au cours de la résolution de problèmes**  
 Traité et adapté, source: (Murray, Owen et Mc.Gaw, 2005).

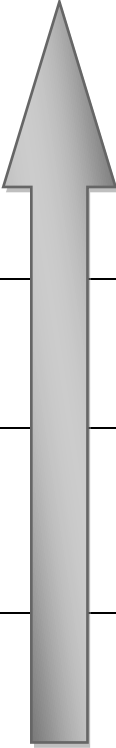
Par ailleurs, l'enquête ELCA précise que la résolution de problèmes dépend des connaissances dont dispose l'individu dans le domaine concerné : les connaissances déclaratives (c.a.d. les notions, les faits, etc...) ainsi que les connaissances procédurales (c.a.d. les règles, les stratégies, etc...). La quantité de connaissances

préalables dont il jouit, explique aussi le rapport entre l'intelligence et le rendement en résolution de problèmes ( Raaheim, 1988 ; Leutner 1999). Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) jugent que l'approche par projet est pertinente comme un instrument d'enquête sur la littératie et les compétences des adultes et lorsqu'il s'agit essentiellement d'évaluer les compétences en résolution de problèmes analytiques dans des contextes réels et courants. Ceci est justifié, par la vie professionnelle et privée de l'adulte, qui est amené à maintes reprises à résoudre des problèmes dans un contexte de projet. Le tableau (Ch2/Tableau-8) présente un aperçu de l'approche par projet. Il y présente les diverses étapes de la résolution de problèmes avec rétroaction.

Rétroaction	Étapes et Mesures en ordre croissant
	<p style="text-align: center;"><b>1- Définir les buts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixer les buts.</li> <li>• Reconnaître les buts à atteindre et préciser les motifs importants de la décision.</li> <li>• Reconnaître les buts/souhaits contradictoires et ceux qui sont compatibles.</li> <li>• Attribuer des priorités aux buts/souhaits.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>2- Analyser la situation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De quelle information a-t-on besoin ?</li> <li>• Où et quand peut-on obtenir l'information?</li> <li>• Sélectionner, obtenir et évaluer l'information.</li> <li>• Comment faut-il interpréter l'information?</li> <li>• Identifier les personnes qui doivent participer à la résolution du problème.</li> <li>• Choisir les outils à utiliser.</li> <li>• Reconnaître les conditions et contraintes dont il faut tenir compte.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>3- Planifier la solution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les étapes à suivre.</li> <li>• Décider de la séquence des étapes</li> <li>• Coordonner le travail et les délais.</li> <li>• Procéder à une analyse du plan qui convient à la réalisation des buts.</li> <li>• Adapter le plan aux changements de conditions.</li> <li>• Sélectionner un plan.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>4- Exécuter le plan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser chacune des étapes (Calculs, Remplir formulaire d'exécution etc...).</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>5- Évaluer les résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer si, et dans quelle mesure, on a atteint la cible.</li> <li>• Reconnaître les erreurs.</li> <li>• Identifier pourquoi les erreurs ont été commises.</li> <li>• Évaluer les conséquences des erreurs</li> </ul>

**Ch2/Tableau-8 Les étapes et mesures de la résolution de problèmes**  
 Traité et adapté, source: (Murray, Owen et Mc.Gaw, 2005)

Pour l'évaluation des compétences adultes en résolution de problèmes, des niveaux de compétences peuvent être postulés. En l'occurrence, l'enquête ELCA, a mis en œuvre quatre niveaux de compétence pour évaluer les aptitudes et la qualité des adultes dans ce domaine qu'on représente par le tableau (Ch2/Tableau-9) (à lire à partir du bas du tableau en ordre croissant).

Niveaux Croissants	Qualité de la compétence
 <b>4</b>	Au niveau supérieur de compétence, la personne est à même de comprendre, dans son ensemble, un système d'états des problèmes et des solutions envisageables. Ainsi, la cohérence de certains critères, l'interdépendance de séquences multiples d'intervention et d'autres « méta-caractéristiques » d'une situation problématique peuvent être considérées systématiquement. C'est également à ce stade que la personne est en mesure d'expliquer comment et pourquoi elle est arrivée à une solution donnée. Ce niveau de compétence exige une pensée critique et une certaine part de métacognition.
<b>3</b>	Au troisième niveau de compétence en résolution de problèmes, la personne est en mesure de faire appel à des opérations formelles (l'ordonnancement, par exemple) afin d'intégrer des buts multidimensionnels ou mal définis et de composer avec des contraintes dépendantes multiples ou non transparentes.
<b>2</b>	Le deuxième niveau exige au minimum un niveau rudimentaire de raisonnement systématique. Les problèmes à ce niveau se caractérisent par des buts unidimensionnels bien définis; ils appellent l'évaluation de certaines solutions de rechange au regard de contraintes transparentes et explicites. À ce niveau, la personne fait appel à des opérations logiques et concrètes.
<b>1</b>	À un niveau très élémentaire, une personne peut maîtriser des tâches concrètes et limitées en appliquant un raisonnement pratique axé sur le contenu. À ce niveau, la personne fait appel à des schémas spécifiques axés sur le contenu afin de résoudre les problèmes

**Ch2/Tableau-9 Les niveaux de compétences dans la résolution de problèmes**

Traité et adapté, source: (Murray, Owen et Mc.Gaw, 2005)

Il est intéressant de noter à ce niveau de la présentation des compétences (CEF) pour l'amélioration de la qualité et l'employabilité des individus, que l'enquête ELCA est parvenue à constater que les individus dont les compétences (CEF) sont élevées ont plus de chances d'accès au travail et courent moins de risques d'être en chômage ou de mettre du temps à réintégrer le marché d'employabilité. Ceux qui disposent des compétences de base élevées, comme la littératie, la numératie et la résolution de problèmes, ont de fortes probabilités de trouver rapidement un emploi. D'autant plus, ces compétences deviennent obligatoires, tenant compte de la croissance des emplois



axés sur les connaissances et le savoir dans les marchés de l'employabilité. L'accroissement de ce type d'emploi présume en conséquence une forte demande de compétences littéraires et numériques et une utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication (TIC). Murray, Owen et Mc.Gaw, (2005) remarquent que les résultats de l'enquête ELCA démontrent que l'utilisation massive des TIC exige des compétences considérées en littératie et en numératie. De surcroît, les compétences en TIC augmentent la rentabilité du capital et la productivité de la main-d'œuvre. De ce fait, elles entraînent l'inégalité entre les employés. En conséquence, pour réduire la disparité numérique entre les individus, les efforts doivent porter essentiellement sur leurs déficiences et faiblesses en littératie et en numératie (Kirsch et Lennon, 2002).

D'un autre côté, il est à noter que l'employabilité des adultes dépend aussi de la disposition et de la capacité des individus à participer à la formation continue. Il s'avère que les adultes assez avancés dans l'âge sont les moins intéressés par la participation à l'éducation des adultes (OCDE, 2003). Aussi, bon nombre d'eux, y compris les moins âgés, ne possèdent pas les compétences de base nécessaires pour participer à une formation qui leur permet de maintenir leur employabilité. Les faibles compétences constituent, un obstacle courant à l'emploi et les individus qui ne suivent pas de formation d'actualisation des connaissances sont les moins favorisés sur le marché d'employabilité. Dans ce contexte, les individus qui pratiquent un emploi exigeant essentiellement des compétences spécifiques à une activité ou à une technologie, risquent d'être les plus incertains à occuper leur poste. En outre, il est remarqué que l'individu qui exerce un travail peu complexe ou à caractères répétitifs, perd à la longue ses compétences. Ainsi, une fonction qui ne fait pas appel aux compétences littéraires, numériques et résolution de problèmes risque d'entraîner la perte en compétences de ses occupants.

Mise à part la qualité de l'éducation prérequis et la nature de l'expérience acquise, le niveau des compétences d'un individu peut se voir dégrader s'il n'est pas entretenu et renégocié. Une lecture croisée avec les données de l'enquête (EIAA : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes), laisse conclure la perte progressive de la qualité des compétences exigées par le travail à cause d'une

inadaptation et d'un manque d'actualisation cohérente avec les changements contextuels influant négativement sur l'employabilité des individus. Ce qui nous laisse déduire, qu'avec le temps, ceci aura indéniablement des répercussions néfastes sur la communauté socio-économique nationale et internationale et peut avoir de très graves conséquences dont les prémisses sont déjà détectables de nos jours. D'une part, cela fait surgir à l'échelle nationale et à court terme des problèmes à « boule de neige »: (arrêt de contrat de travail, chômage, grève, licenciement, délinquance, drogue, braquage, vol, etc...., soi disant pour la survie de l'individu). D'autre part, cela déclenche à l'échelle internationale à moyen et à long terme: (le déséquilibre international et la fracture socio-économique, l'endettement, l'immigration légale et clandestine, le terrorisme, le crime sans frontière, les guerres pour l'appropriation des richesses, etc...., soi disant pour la survie des citoyens).

Cet état de fait a amené la littérature spécialisée à parler des compétences relatives à l'employabilité désormais reconnue comme l'ensemble d'aptitudes et de capacité permettant d'obtenir et de conserver un emploi décent. Pour certains emplois, ces compétences doivent être plus spécifiques. Ils exigent les prérequis des « *compétences essentielles* » de base pour pouvoir acquérir les compétences propres pour l'employabilité dans une technique ou une discipline spécifique (MacLeod, 2002). Cet auteur signale dans son projet de recherche sur les « *Compétences essentielles ou le profil d'employabilité* » du (Développement des Ressources Humaines Canada – DRHC ), que : « *Les compétences essentielles ou - le profil d'employabilité - sont les compétences que les gens utilisent pour acquérir les compétences techniques liées à leur emploi, s'acquitter de leurs fonctions et s'adapter aux changements du milieu de travail. Les compétences essentielles renforcent aussi la capacité des personnes de poursuivre leurs objectifs de carrière et d'effectuer des changements dans leur vie* ». Il considère que ces « compétences essentielles » forment catégoriquement les fondements de base pour le développement de toute compétence spécifique faisant accéder à l'employabilité. Par ailleurs, il souligne que les résultats montrent que les compétences essentielles suivantes (Ch2/Tableau-10) se retrouvent dans pratiquement tous les emplois. Seuls diffèrent les niveaux de complexité et l'importance relative.

<b>Compétences littéraires essentielles</b>
<i>« Les résultats montrent que les compétences essentielles suivantes se retrouvent dans pratiquement tous les emplois –seuls diffèrent les niveaux de complexité et l'importance relative » (MacLeod, 2002).</i>
1- Lecture
2- Écriture
3- Calcul arithmétique
4- Communication orale
5- Utilisation de documents
6- Utilisation d'un ordinateur
7- Travail en équipe
8- Capacités de raisonnement : (Résoudre des problèmes, Prendre des décisions, Avoir l'esprit critique, Planifier et organiser le travail, Faire appel à sa mémoire, Trouver des renseignements (Informations))
9- Formation continue

## **Ch2/Tableau-10 Les compétences essentielles ou le profil d'employabilité**

Traité et adapté, source: (MacLeod, 2002)

Par ailleurs, d'autres travaux se référant aux résultats des données de l'EIAA, tels que ceux de Tuijnman (2001), Wagner et al. (2002), Willms et Murray (2007), qui constatent qu'il existe une forte relation, essentiellement entre les compétences de bases (la littératie, la numératie et la résolution de problèmes) et les opportunités se présentant pour les individus et le niveau de leur revenu salarial sur le marché d'employabilité. Wagner et al. (2002) soulignent que ces compétences de base sont essentielles pour l'alphabétisme de l'individu pour qu'il ne soit pas exclu de la société SICS dont la communication et les informations tendent à être totalement numérisées. De la sorte, un individu littérairement et numératiquement faible, tend à ne pas côtoyer, comprendre et progresser avec sa société. Il sera amené à être déconnecté de la réalité de son environnement pour y vivre sans profiter de son essentiel, imposer sa présence et frayer son chemin d'évolution. Ainsi, Il court le risque de perdre petit à petit ses compétences et d'être sous estimé. Il sera progressivement, marginalisé, délaissé et peu sollicité par son environnement socio-économique. Wagner et al. (2002) notent que *« Les personnes marginalisées ont moins facilement accès au marché du travail; elles sont généralement cantonnées dans des emplois précaires, mal rémunérés et dans des conditions de travail difficiles »*. Désormais, Murray, Owen et Mc.Gaw (2005) avancent dans ce

sens que ; « le phénomène de la perte des compétences justifie la nécessité de mesurer périodiquement les compétences des adultes. Si les études régulières fixaient les compétences pour la vie, il suffirait de mener des évaluations des étudiants comme celle organisée sous les auspices du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) » cette reconnaissance croissante du rôle important que jouent les diverses compétences (littératiques, numératiques et résolution de problèmes) dans les niveaux avancés de formation et dans la société, a conduit le programme OCDE/PISA à évaluer assez tôt les connaissances et les compétences dont doivent disposer les jeunes apprenants de 15 ans au-delà du seuil de l'éducation de base pour qu'ils puissent survivre.

## **Section-2 Qualité des jeunes apprenants : Evaluation chiffrée des compétences (CEF) et le classement tunisien**

### **2.1 L'enquête OCDE/PISA : évaluation des compétences (CEF)**

La qualité des compétences (CEF) des adultes s'enracine indéniablement dans la genèse et la formation acquise des le jeune âge. Dès lors, deux types d'enquêtes d'évaluation internationale des compétences des jeunes apprenants, auxquels a participé la Tunisie, retiennent notre attention. En premier lieu : « Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves ou (*Progress for International Student Assessment – PISA*) »<sup>1</sup> lancé par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) depuis les années 1990 et renouvelé tous les trois ans pour évaluer la culture mathématique, scientifique et la compréhension de l'écrit. « *PISA is an international study that was launched by the OECD in 1997. It aims to evaluate education systems worldwide every three years by assessing 15-year-olds' competencies in the key subjects: reading, mathematics and science. To date over 70 countries and economies have participated in PISA* »<sup>2</sup>. Ce programme tend à avoir des données sur la performance des élèves suite à une comparaison internationale. Sa spécificité est l'évaluation des connaissances et des capacités des élèves de 15 (Quinze) ans des pays de l'OCDE et de certains pays partenaires. En deuxième lieu, les enquêtes du « *Trends in International Mathematics and Science Study -TIMSS* » relevant de l'association (*International Association for the*

---

<sup>1</sup> PISA - Programme international pour le suivi des acquis des élèves, (OCDE, 2011-2012) <http://oecdmybrochure.org/edu/handle.php?lang=fr&adr=01305280297.pdf> (Consulté le : 10.12.2012)

<sup>2</sup> <http://www.oecd.org/pisa/> (Consulté le : 10.12.2012)

Evaluation of Educational Achievement - IEA) qui, depuis 1958, elle organise régulièrement des enquêtes en sciences et en mathématiques. Les exercices relatifs aux enquêtes portent sur les programmes relatifs à chaque niveau des jeunes apprenants et ont pour objectif d'évaluer la capacité à utiliser des connaissances pour faire face aux défis de la vie réelle.

« Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves - PISA) » fait partie du programme des indicateurs des systèmes éducatifs INES (Indicators of Educational Systems)<sup>1</sup> de l'OCDE. Il suit à l'échelle des pays affiliés et partenaires dont la Tunisie, la nature de l'évolution des résultats de leur système éducatif en se basant sur les connaissances dont disposent les élèves de 15 ans, tous parcours confondus. Ben Abdelkarim et Fkih (2011) observent dans ce cadre, que cet âge représente dans plusieurs pays observés, la fin de l'enseignement scolaire obligatoire et le phase transitoire secondaire pour la préparation à l'enseignement supérieur. PISA (2003)<sup>2</sup> juge important d'évaluer le niveau des élèves à ce stade, en mesurant la qualité de leur « savoir et savoir-faire » qui leur serviront dans leurs apprentissages avenir aussi bien que dans leur vie professionnelle. Ce programme a pour objectif de donner aux différents responsables des pays enquêtés, des données d'estimation permettant de connaître dans quelle mesure leurs jeunes apprenants maîtrisent les connaissances et disposent des compétences et aptitudes exigées par la société moderne. PISA vise à connaître en premier lieu le niveau d'assimilation des connaissances qui forment la base fondamentale pour réussir dans l'avenir et pouvoir s'adapter aux changements socio-économiques éventuels. En second lieu, ce programme cherche à évaluer dans quelle mesure les jeunes apprenants peuvent ils analyser les données traitées et communiquer les idées conçues ? En troisième lieu, d'évaluer leur prédisposition à l'apprentissage le long de la vie. En dernier lieu, d'identifier les programmes d'éducation et les organisations scolaires internationales les plus efficaces. « Ainsi, l'objectif primordial de ce programme consiste à évaluer des compétences mobilisant des connaissances plutôt que les

---

<sup>1</sup> PISA-INES, « L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) produit un ensemble d'indicateurs appelés indicateurs des systèmes d'enseignement (INES). L'INES permet aux pays membres de mieux appréhender les richesses et les faiblesses de leur système éducatif à la lumière des " performances " des autres pays et montre l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale. Les résultats sont publiés annuellement dans - Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE- ».

<http://www.dri.cfwb.be/index.php?id=7488> (Consulté le : 20.12.2012)

<sup>2</sup> [http://www.cnipre.edunet.tn/upload/pdf/recherches/departement\\_evaluation/rapportpisa.pdf](http://www.cnipre.edunet.tn/upload/pdf/recherches/departement_evaluation/rapportpisa.pdf) (Cons. le: 05.12.2013)

*connaissances en elles-mêmes* » (PISA, 2003). Les données résultantes sont présentées aux décideurs des pays concernés sous forme de résultats comparatifs permettant d'évaluer la qualité de leurs apprenants et mesurer leurs connaissances et aptitudes qui leur permettront dans l'avenir d'évoluer et de servir dans leur environnement (PISA, 2009). Le dénominateur commun de toutes les évaluations menées par PISA est l'estimation du degré d'appropriation des qualités de l'apprentissage à vie qui partant des connaissances et des expériences acquises se développent les compétences de réflexion et de synthèse pour apporter des solutions aux situations requérantes. La maîtrise de ces compétences est jugée passible de développer à vie les connaissances de l'individu pour la réalisation de ses objectifs et son intégration sociale.

Tel qu'il se présente dans le tableau (Ch2/Tableau-11), le programme PISA mène une enquête toutes les trois années qui porte sur l'évolution de : la lecture/écriture/compréhension dans le cadre de la littéraire culturelle<sup>1</sup>, la culture mathématique et la culture scientifique. Il traite sur une échelle internationale, les compétences de base « Basic Skills » requises pour intégrer la société (SICS). Lors de chaque enquête, l'une des disciplines focalise l'intérêt de l'évaluation, comme le montre en gras le tableau ci-joint (Ch2/Tableau-11), En conséquence, elle bénéficie d'une analyse plus approfondie, pour voir l'évolution qualitative des apprenants.

Années	Disciplines		
	PISA 2000	<b>Lecture/Ecrit*</b>	Mathématiques
PISA 2003	Lecture/Ecrit	<b>Mathématiques*</b>	Sciences
PISA 2006	Lecture/Ecrit	Mathématiques	<b>Sciences*</b>
PISA 2009	<b>Lecture/Ecrit*</b>	Mathématiques	Sciences
PISA 2012	Lecture/Ecrit	<b>Mathématiques*</b>	Sciences

\* (Matière formulant l'intérêt de l'évaluation approfondie en cette période)

### Ch2/Tableau-11 Tableau des disciplines évaluées périodiquement par PISA<sup>2</sup>

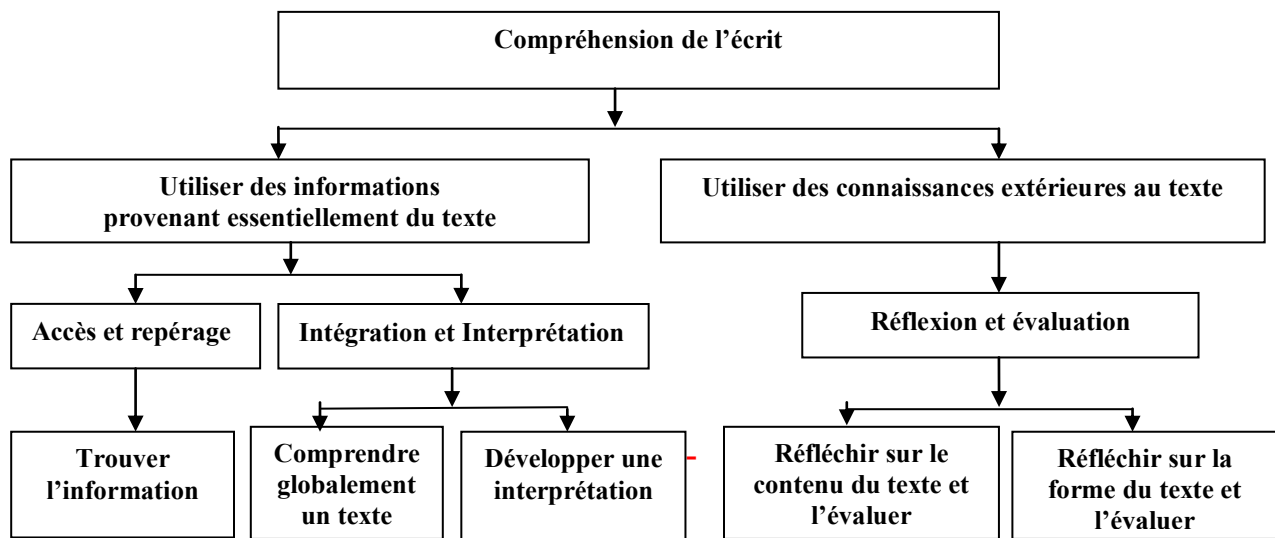
<sup>1</sup> Rapport des experts en littératie: La littératie au service de l'apprentissage (2004), « la littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique ».

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf> (Consulté le:20.12.12)

<sup>2</sup> Compétences étudiées, <http://pisa.educa.ch/fr/comp%C3%A9tences-%C3%A9tudi%C3%A9-0> (Cons: 20.12.12)

PISA (2009), entend essentiellement par « *La lecture* », en plus de son sens classique et la compréhension de ce qui est écrit, le bon entendement et la réaction réfléchie et appropriée dans n'importe quel contexte. Dans ce programme, la lecture appréhendée en tant que « *Littératie* », évoque l'habileté des apprenants évalués à lire, comprendre et principalement l'exploration des écrits dans les conditions de la vie quotidienne. La lecture en tant que « *Littératie* », transcende dans PISA, sa définition standard pour insinuer l'habileté d'acquérir par son biais des connaissances et des compétences multiples et variées. L'OCDE (2007) avance que : « *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société* ». Cette compétence de la lecture/écriture/compréhension s'impose à l'individu dans la société SICS. Elle est l'outil pour acquérir des connaissances dans diverses disciplines lors du parcours professionnel et l'apprentissage à vie.

Les principales caractéristiques des sous échelles de « *La lecture* » retenues par le programme sont définies d'une part par les composantes de : l'accès et le repérage, l'intégration et l'interprétation, la réflexion et l'évaluation. D'autre part, elles tiennent compte de la qualité du traitement de deux formats de texte : les textes continus et les textes non continus (Ch2/Figure-1).



Ch2/Figure-1 Principales caractéristiques des sous échelles de lecture - Source (PISA, 2009)

Le programme PISA (2009) définit la composante de la lecture « Accès et Repérage » par l'accès à l'information et sa localisation, la capacité de la lecture essentiellement numérique/Internet, la localisation, la sélection et le recueil dans un espace de données spécifiques d'un ensemble d'informations précis.

La composante de la lecture « Intégration et Interprétation » se définit par la lecture et l'analyse du texte traité pour en dégager le sens. Cela sous entend la capacité d'identifier le rapport entre les différents composants du texte pour détecter la corrélation entre des éléments spécifiques.

La composante de la lecture « Réflexion et Evaluation » se définit par l'habileté de discuter le contenu et la forme du texte aussi bien que son évaluation en se référant à des connaissances transversales propres afin de le relier à son référentiel et son cadre conceptuel.

Par ailleurs la composante de la lecture des « Textes continus » se définit par l'évaluation de la qualité de l'analyse et le traitement de phrases organisées sous formes de paragraphes, d'articles de journaux, de nouvelles, des lettres, etc.

D'autre part, la composante de la lecture des « Textes non continus » se définit par l'évaluation de la qualité de l'analyse et du traitement des documents multi-textes sous forme de liste, tableau, graphique, diagramme, catalogues, etc.

Le programme PISA (2009) se distingue par deux apports: la lecture/Ecriture/compréhension portant essentiellement sur les textes numériques/Internet et l'étude de l'implication des élèves dans la lecture et leur métacognition. Perreault (2008) avance que : « *La métacognition est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif, de sa façon d'apprendre et de ses actions pour gérer ce fonctionnement. Conscients du fonctionnement de la mémoire lors de l'apprentissage, les élèves font des choix judicieux pour sélectionner l'information captée par la mémoire sensorielle, la traiter et l'organiser dans la mémoire à court terme et retrouver les informations pertinentes dans la mémoire à long terme. La métacognition leur permet aussi de gérer et de contrôler leurs systèmes cognitif et affectif et de faire le lien entre ces deux systèmes* ». Morissette (2004) souligne que l'apprenant doit apprendre à élaborer une stratégie de lecture pour construire du sens et réguler sa compréhension.



Le programme PISA (2009), présente les niveaux de maîtrise de la lecture selon une échelle, fixant la moyenne à 500 points et un écart-type de 100 points, en déterminant des catégories qui se répartissent en sept niveaux (Ch2/Tableau-12). Ils vont du plus bas niveau (1b) qui rassemble les apprenants capable de lire un texte court et simple et d'y repérer des informations voisines, jusqu'au plus haut niveau (6) qui rassemble les apprenants qui suite à la lecture d'un ou plusieurs textes sont capables d'une assimilation complète aboutissant à l'intégration, la critique et l'évaluation des contenus et des concepts informationnels.

Niveau	Score minimum pour le niveau	Description des tâches
<b>6</b>	708	Le lecteur est capable de faire preuve d'une compréhension entière et détaillée d'un ou plusieurs textes et d'en intégrer les informations. Il peut interpréter le contenu à l'aide de concepts abstraits.
<b>5</b>	626	Le lecteur est capable de retrouver des informations qui peuvent être profondément enfouies dans le texte et d'en inférer les informations pertinentes. Il peut également comprendre des concepts inattendus.
<b>4</b>	553	Le lecteur est capable de retrouver des informations qui peuvent être profondément enfouies dans le texte. Il est capable de comprendre des textes complexes portant sur des thèmes peu familiers.
<b>3</b>	480	Le lecteur est capable de repérer et parfois de reconnaître plusieurs informations qui, dans certains cas, doivent satisfaire à des critères multiples. Parfois, le lecteur est capable de comprendre finement un texte en relation avec les connaissances de tous les jours.
<b>2</b>	407	Le lecteur est capable de repérer une ou plusieurs informations qui peuvent être déduites du texte, de comprendre des relations entre différents éléments ou d'interpréter le sens d'une partie limitée du texte. Le lecteur est capable de faire une comparaison ou d'établir des correspondances entre le texte et des connaissances externes.
<b>1a</b>	335	Le lecteur parvient à repérer une ou plusieurs informations explicites, il reconnaît le sens général d'un texte familier ou est capable de mettre en relation une information du texte avec les connaissances de la vie de tous les jours.
<b>1b</b>	262	Le lecteur parvient à repérer une information dans un texte court et simple. Il est capable de mettre en relation des informations qui sont voisines dans le texte.

### Ch2/Tableau-12- Description résumée des niveaux de compétences

Traité et adapté - Source (Nidegger et al.2011)<sup>1</sup>

Dans l'enquête PISA (2009)<sup>2</sup>, les performances moyennes sont exprimées en points sur une échelle où la moyenne générale avait été fixée à 493. Celle-ci était déterminée pour mesurer principalement le niveau de la lecture des jeunes apprenants

<sup>1</sup> PISA 2009 Résultats régionaux et cantonaux, Rapport Consortium PISA, Berne/Neuchâtel, ISBN 978-2-88198-024-4

<sup>2</sup> Date de début de nos recherches dans ce travail.

et leur compréhension de l'écrit en plus des mathématiques et des sciences pour connaître leur capacité à utiliser et appliquer les connaissances acquises lors de la réflexion. Orientée vers l'évaluation de la « compétence », PISA œuvre à évaluer la capacité des jeunes apprenants à affronter et s'adapter à des scénarios concrets du monde réel. La priorité de l'enquête porte sur le savoir faire avec les acquis et non leur reproduction. Désormais et à ce jour, la dernière enquête de PISA (2012) disponible entre nos mains, classe la Tunisie parmi les dix derniers pays sur les 65 pays enquêtés comme on l'indique par une comparaison comparative au cours des enquêtes périodiques par le tableau récapitulatif ci-joint (Ch2/Tableau-13). La Tunisie a été classé 61<sup>ème</sup> avec 404 points en « compréhension de l'écrit » sur une moyenne obtenue par les pays de l'OCDE de 496 points dans cette discipline. Pour les « mathématiques » et sur une moyenne de 494 points pour les pays de l'OCDE, la Tunisie a été classé 57<sup>ème</sup> avec 388 points. Par ailleurs, elle a été classée 63<sup>ème</sup> en « compréhension des sciences », avec 398 points sur une moyenne de 501 obtenue par les pays de l'OCDE

Disciplines Années		Lecture/Ecrit		Mathématiques		Sciences	
		Pts./Moy.	Rg./Nb.Pays	Pts./Moy.	Rg./Nb.Pays	Pts./Moy.	Rg./Nb.Pays
PISA - Evaluation des élèves Tunisiens	2003 <sup>1</sup>	375/494*	40/40	359/500*	39/40	385/500*	40/40
	2006 <sup>2</sup>	380/492*	53/57	365/498*	55/57	386/500*	54/57
	2009 <sup>3</sup>	401/497*	56/65	371/496*	60/65	401/501*	55/65
	2012 <sup>4</sup>	404/496	61/65	388/494	57/65	398/501	63/65

• Moyenne à considérer avec un écart type de 100 points.

### Ch2/Tableau-13 Evaluation périodique des élèves de 15 ans tunisiens par PISA

Traité et adapté - Source (OCDE/PISA, 2003, 2006, 2009, 2012)

<sup>1</sup> Swiss Federal Statistical Office, Les performances des élèves de 15 ans en Suisse, CP. N° 0351-0411-80, 2004

<sup>2</sup> PISA 2006, Rapport national Luxembourg, Luxembourg 2007, ISBN : 978-2-87995-953-5

<sup>3</sup> PISA 2009 Résultats régionaux et cantonaux, Rapport Consortium, Berne/Neuchâtel, ISBN 978-2-88198-024-4

<sup>4</sup> PISA 2012 Résultats PISA 2012, Savoir et savoir faire des élèves, Vol-1, OCDE, ISBN 978-92-64-20881-0

Malgré que les résultats du tableau (Ch2/Tableau-13) enregistrent positivement une légère réduction de l'écart par rapport à la moyenne, « la Tunisie reste parmi les derniers pays dans la classement de ses apprenants de 15 ans ». Les trois disciplines évaluées qui sont : la culture littéraire<sup>1</sup> (lecture/écriture et compréhension de l'écrit), la culture mathématique, et la culture scientifique restent bien loin en dessous de la moyenne (PISA, 2003)<sup>2</sup>. Les résultats enregistrés, dénotent la qualité actuelle des jeunes apprenants tunisiens et donne une idée sur la qualité de leurs compétences futures en tant qu'adulte et leur rendement tenant compte des habiletés et aptitudes sollicitées par le marché d'employabilité. Ces disciplines sont considérées, entre autres, par le rapport américain SCANS<sup>3</sup> (*What work requires of schools - A SCANS report for America 2000*) comme les habiletés de base exigés dans le 21<sup>ème</sup> siècle pour le succès de l'individu à maîtriser l'information et développer sa culture informationnelle en tant qu'aptitude essentielle pour survivre dans la société SICS. Ces habiletés constituent une entité qui intègre « Une série de compétences qui permettront à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la «société de l'information». (...) C'est l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir »<sup>4</sup>. Le rapport préparé par Horton (2007)<sup>5</sup> pour l'Unesco évoque les habiletés et les maîtrises pour la survie au 21<sup>ème</sup> siècle pour gérer et valoriser la qualité personnelle. Il met l'accent sur six compétences fondamentales en citant en premier lieu les acquis de base qui sont désormais, évalués par le programme PISA. Il cite : « (1) la maîtrise fonctionnelle fondamentale ou de base des pratiques (compétences) que sont la lecture, l'écriture, l'expression orale et le calcul ; (2) la maîtrise de l'informatique ; (3) la maîtrise des médias ; (4) l'enseignement à distance et le cyber-apprentissage ; (5) la maîtrise culturelle ; (6) la maîtrise de l'information ». il souligne leur complémentarité et constate, qu'ils forment « La grande famille des maîtrises pour la survie

---

<sup>1</sup>Jaffré (2004) avance que la littérature est ; « l'interaction entre les habiletés en lecture et en écriture, de la complexité de leurs acquisitions et de leurs usages scolaires et sociaux. Elle a récemment été définie comme l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles».

<sup>2</sup>PISA (2003), « La performance des jeunes de Tunisie en lecture, mathématique et sciences, résultats obtenus par les élèves de 15 ans, enquête PISA 2003 ». Juin 2005

<sup>3</sup>SCANS (1991), « *What work requires of schools - A SCANS report for America 2000* ».

<sup>4</sup> Information Literacy Committee, « Information Literacy », Ocotillo Report '94, Arizona, USA. <http://hakatai.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html>  
(Traduction : <http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html>), Consulté le : 27.05.2013

<sup>5</sup> Horton F.W.,(2007), Unesco, «Programme Information pour tous - Introduction à la maîtrise de l'information »

au XXI<sup>e</sup> siècle ». Il signale l'interconnexion et la complémentarité indissociable entre ses axes basés sur les « *Maitrises fondamentales ou de base : Basic or core literacies* » constituant les fondements de départ pour la maîtrise de l'information dans la société SICS. Horton (2007) avance qu'il est vrai que : « *Les maîtrises de base portant sur la lecture, l'écriture et le calcul constituent normalement une condition préalable, nécessaire mais non suffisante, pour acquérir la maîtrise de l'information* ». Il argue qu'un individu, ayant acquis ces compétences de base, se dit en anglais « *literate* ». En d'autre terme, il est alphabétisé. Il ajoute que : « *De ce fait, le terme « literacy » est très souvent utilisé pour désigner non pas le concept général de maîtrise mais l'acquisition des compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul* ». Il souligne que hormis la rare disponibilité de « l'intelligence autodidacte » chez les gens pour disposer de la maîtrise de l'information sans avoir été à l'école, il faut admettre qu'il faut acquérir impérativement à l'école la maîtrise de ce qui est appelé par les anglo-saxons : les 3R « Three Rs : (R)eadng (lecture), w(R)iting (écriture), et a(R)ithmetic (calcul) »<sup>1</sup>. Ces premières compétences de base, sont incontestablement les piliers fondamentaux pour prétendre la maîtrise des cinq compétences suivantes : l'informatique ; les médias ; le cyber-apprentissage ; la culture et l'information pour assurer la survie de l'individu, accentué sa prospérité compétitive et celle de son environnement socio-économique. Les tableaux de quelques exemples qu'on avance ci-joint (Ch2/Tableaux-14 et 15) en comparaison avec la Tunisie, sont bien révélateurs de ces propos. L'estimation et le classement PISA des compétences des jeunes apprenants, « *Elites de certains pays* » (Altinok et Boudon, 2012)<sup>2</sup>, est bien révélateur de la qualité de leur avenir et de leurs futurs apports scientifiques et socio-économiques. Il donne déjà une idée sur les raisons fondamentales de la prospérité actuelle de leur pays et présente les déterminants fondamentaux de leur compétitivité.

---

<sup>1</sup> Malbert S. (2009), « Next generation assesments », Metametrics Inc.

<sup>2</sup> Altinok et Boudon (2012) estiment que l'enquête PISA mène une : « *Analyse normative trop focalisée sur les élites* et les pays de l'OCDE

Disciplines		Lecture/Ecrit		Mathématique		Science	
		Pts./Moy.*	Rg./Pays	Pts./Moy.	Rg./Pays	Pts./Moy.	Rg./Pays
<b>PISA-2009</b>							
Pays Asiatiques	Shanghai Chine	556/497	1/65	600/496	1/65	575/501	1/65
	Hong-Kong Chine	533/497	4/65	555/496	3/65	549/501	3/65
	Singapour	526/497	5/65	562/496	2/65	542/501	4/65
	Corée	539/497	2/65	546/496	4/65	538/501	6/65
	Japon	500/497	15/65	529/496	9/65	539/501	5/65
Autres	Etats Unis	500/497	15/65	487/496	31/65	502/501	26/65
	Canada	524/497	6/65	527/496	10/65	529/501	8/65
	Allemagne	497/497	20/65	513/496	16/65	520/501	13/65
	France	496/497	21/65	497/496	22/65	498/501	27/65
	Royaume Uni	494/497	25/65	492/496	28/65	514/501	16/65
	<b>TUNISIE</b>	<b>401/497</b>	<b>56/65</b>	<b>371/496</b>	<b>60/65</b>	<b>401/501</b>	<b>55/65</b>

\* La colonne « Pts./Moy. → Points/Moyenne » est à considérer avec un écart type de 100 points

### Ch2/Tableau-14 Synthèse de classement 2009 des jeunes apprenants de certains pays en comparaison avec la Tunisie - Traité et adapté - Source (OCDE/PISA, 2009)

Disciplines		Lecture/Ecrit		Mathématique		Science	
		Pts./Moy.*	Rg./Pays	Pts./Moy.	Rg./Pays	Pts./Moy.	Rg./Pays
<b>PISA-2012</b>							
Pays Asiatiques	Shanghai Chine	570/496	1/65	613/494	1/65	575/501	1/65
	Hong-Kong Chine	545/496	4/65	561/494	3/65	555/501	5/65
	Singapour	542/496	2/65	573/494	2/65	551/501	2/65
	Corée	536/496	5/65	554/494	5/65	538/501	11/65
	Japon	538/496	3/65	536/494	8/65	547/501	3/65
Autres	Etats Unis	498/496	25/65	481/494	36/65	497/501	28/65
	Canada	523/496	9/65	518/494	14/65	525/501	12/65
	Allemagne	508/496	20/65	514/494	12/65	524/501	09/65
	France	505/496	8/65	495/494	22/65	499/501	24/65
	Royaume Uni	499/496	22/65	494/494	25/65	514/501	13/65
	<b>TUNISIE</b>	<b>404/496</b>	<b>61/65</b>	<b>388/494</b>	<b>57/65</b>	<b>398/501</b>	<b>63/65</b>

### Ch2/Tableau-15 Synthèse de classement 2012 des jeunes apprenants de certains pays en comparaison avec la Tunisie - Traité et adapté - Source (OCDE/PISA, 2012)

Suite à l'enquête de PISA (2012) sur « les élites » des pays analysés, les résultats du tableau (Ch2/Tableau-15) indique sans équivoque, la suprématie dans toutes les disciplines des jeunes chinois de Shanghai. Par ailleurs, on constate des résultats (en gris) légèrement négatif pour les américains, français et anglais et un autre totalement critique pour les jeunes tunisiens. Ainsi, le signal est à « l'Orangé » pour les autorités américaines et françaises, mais il l'est certainement au « Rouge » pour les autorités tunisiennes. Les résultats sur la qualité des compétences (CEF) des héritiers tunisiens

sont fortement inquiétants tout le long des rapports de PISA (2003, 2006, 2009, 2012). Ils reflètent un niveau catégoriquement négatif des jeunes apprenants tunisiens choisis parmi l'élite par PISA (Ch2/Tableau-15). Ils contestent déjà la qualité des compétences élémentaires de base dont doit disposer le jeune tunisien pour pouvoir s'adapter aux exigences socio-économiques et survivre dans la société du 21<sup>ème</sup> siècle. Ceci dans l'attente de la publication des résultats de 2015, suite à une enquête menée au courant de la révolution tunisienne du 14 Janvier 2011.

En interprétation des résultats obtenus par PISA (2009) sur les tunisiens, Ben Abdelkarim et Fkih (2011) avancent que : *« Ceci pourrait être du en premier à l'enseignement de « base » - enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire- qui est qualitativement inefficace. De plus, un enseignement de base qualitativement inefficace se traduirait par un taux de chômage élevé sur le marché de travail »*. En commentant ces résultats, Ben Mahmoud (2012)<sup>1</sup> évoque que ce sont : *« Des résultats décevants qui montrent que nos élèves sont encore très loin des moyennes des pays avancés en matière d'enseignement (...) Une telle situation devrait nous pousser à réexaminer d'un coté notre système éducatif et d'un autre nos moyens d'évaluation des élèves en Tunisie. Certain experts mettent sur la barre d'accusation le choix du passage automatique d'un niveau à un autre, adopté durant la dernière décennie. (...) Les mêmes experts affirment que le classement PISA n'est que la face apparente de l'iceberg, tout en insistant sur le besoin de se remettre en cause pour parvenir à concevoir autrement l'éducation afin d'entamer l'essor préconisé pour rejoindre le groupe des pays performants»*.

Désormais, en évoquant les résultats honorables des jeunes shanghaiens, Puel (2010)<sup>2</sup> note sous le titre de *« Shanghai, championne du monde de l'éducation : Les cinq cents collégiens de Shanghai/Chine qui participaient pour la première fois à ce concours étaient en tête dans toutes les disciplines : maths, sciences et lecture. Loin devant les autres Asiatiques et encore plus loin devant les Américains et les Français (24e et 22e position) »*. Il ajoute devant l'angoisse et l'inquiétude des américains de la qualité future de leurs jeunes apprenants et futurs adultes responsables et hommes de décision: *« Ces excellents résultats ont*

---

<sup>1</sup> Mounir Ben Mahmoud sur Businessnews.com (consulté le :15072013)

<http://www.businessflood.com/tunisie-pisa-lenseignement-classe-parmi-les-dix-derniers/>

<sup>2</sup> Puel C. (2011), « Shanghai, championne du monde de l'éducation », (consulté le : 21.07.2013)

[http://www.lepoint.fr/monde/shanghai-championne-du-monde-de-l-education-03-12-2011-1403379\\_24.php](http://www.lepoint.fr/monde/shanghai-championne-du-monde-de-l-education-03-12-2011-1403379_24.php)

*entraîné un commentaire désabusé du secrétaire américain à l'Éducation, Arne Duncan. "Nous pouvons toujours contester ces résultats, mais ils paraissent fiables. Mieux vaut affronter la réalité : nous devenons sous-éduqués ! ».* Certes, les résultats spectaculaires obtenus par Shanghai lors de sa première participation à l'enquête PISA 2009 ont retenu l'attention internationale. Ils reflètent le fait que Shanghai a toujours hautement valorisé l'éducation de base. Cette ville a mis en place des systèmes de suivi et des réformes accompagnés d'une gamme de mesures de soutien pour promouvoir la qualité de l'éducation et améliorer les compétences des jeunes apprenants chinois de 15 ans qui forment leur potentiel futur et constituent les acteurs de décision dans l'avenir. Le classement d'élite des jeunes apprenants de Shanghai/Chine est bien expressif des compétences fondamentales déjà acquises par les décideurs de l'autorité chinoise et explique en grande partie leur prospérité socio-économique actuelle. Dès lors et au regard de ces résultats de Shanghai/Chine, peut-on confirmer l'accomplissement de la prophétie de Napoléon 1<sup>er</sup> en 1816<sup>1</sup> qui disait : « *Quand la Chine s'éveillera, le monde tremblera* », citation soutenue par Alain Peyrefitte et retenue pour son livre écrit en 1973 ? Un léger coup d'œil sur la qualité de l'éducation et de la gestion de l'apprentissage des élèves de Shanghai/Chine nous permet de porter un certain éclairage sur les déterminants de la compétence des jeunes shanghaiens et de porter une réponse à notre question.

Certes, en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de ses apprenants, Shanghai a lancé depuis 1985, une nouvelle stratégie éducative en permettant aux apprenants de suivre des cours optionnels. Depuis Octobre 2008, Shanghai a commencé à élaborer le Plan de réforme et de développement (2010-2020) pour l'éducation qui vise à réduire l'approche orientée vers les examens et de construire une éducation basée sur le développement de « la qualité des compétences ». Depuis, Shanghai œuvre à élargir les expériences d'apprentissage des jeunes apprenants et le développement des « capacités ». L'effort a été porté sur l'encouragement de l'apprentissage des élèves plutôt que l'accumulation stérile de l'information et des connaissances, ceci en éliminant les examens publics à la fin des études scolaires et en permettant à l'innovation et à la créativité de s'épanouir. Le concept de base proposé

---

<sup>1</sup> <http://histetgeaulac.blogspot.com/2013/02/composition-sur-la-chine.html> (consulté le:25072013)

par le Plan de réforme et de développement (2010-2020) est : " *For every student's lifelong development : Pour le développement à vie de chaque élève*», qui souligne que l'apprentissage des élèves n'est pas seulement pour la réussite immédiate, mais pour acquérir une capacité à s'adapter aux changements sociaux par l'apprentissage à vie et le développement durable. Pour cela, il est constaté, que dans une salle de classe Shanghaienne, les jeunes apprenants sont pleinement occupés et totalement impliqués. « Ceux qui manquent d'engagement », sont refoulés et ne sont pas tolérés. Les devoirs sont une partie essentielle de leurs activités d'apprentissage qui sont supportées par leurs parents qui participent totalement avec leur progéniture dans la résolution des travaux et des devoirs et sont prêts à consacrer leur vie familiale pour réussir les études de leurs enfants. Par ailleurs, les étudiants sont également tenus de prendre part à toutes sortes d'activités socio-économiques, y compris les activités d'éducation physique. Dans ce cadre, les responsables de l'éducation ont mis l'accent sur huit domaines d'apprentissage: la langue et la littérature, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales, la technologie, les arts, l'éducation physique et surtout les stages pratiques. Ceci étant, les établissements scolaires ont été encouragés à créer leur propre programme et de constituer des partenariats et des groupes de collaborateurs extérieurs en éducation tels que les musées, les entreprises, etc. qui sont devenus des partenaires en éducation. Une partie de leur nouveau programme met notamment l'accent sur l'enseignement basé sur l'enquête et la recherche. Les élèves choisissent et explorent indépendamment des sujets de recherche particulier afin de promouvoir le bien-être social, la pensée créative et critique et surtout comment apprendre à apprendre. Les enseignants ont été appelé à donner le maximum du temps aux activités des apprenants plutôt qu'aux pures présentations et transmission des connaissances. Pour soutenir ces nouvelles orientations de l'éducation et assurer la qualité des apprenants, les processus de certification des enseignants ont été instaurés. Ils exigent le perfectionnement professionnel des enseignants en mettant à leur disposition une base de données en ligne qui fournit de l'aide à la conception et la mise en œuvre de programmes d'études, des documents de recherche et des exemples de meilleures pratiques (Benchmarking). Shanghai a soulevé la barre de l'entrée à la profession enseignante et exige de chaque enseignant de se livrer à 240 heures de



formation professionnelle dans les cinq ans du nouvel plan de développement (2010-2020). D'un autre côté, Schleicher (2013)<sup>1</sup> remarque que dans un autre projet d'envergure, Shanghai a annoncé à la fin des années 1990 et au début des années 2000 la mise à niveau des bâtiments et installations scolaires selon un programme «standard». Il a été instauré en parallèle, un système de financement public des écoles des zones périphériques qui étaient défavorisées et moins bien équipées que les écoles des quartiers centraux de Shanghai. En outre, des échanges d'enseignants ont été organisés avec les écoles défavorisées afin d'élever le niveau de dotation en personnel. Une des stratégies les plus ambitieuses était de recourir aux établissements scolaires les plus performants en les incitant à prendre la responsabilité de diriger les améliorations dans les établissements en besoin. Cela se fait de différentes manières, par exemple, par « appariement » entre établissement fort et établissement faible ou par la création d'un consortium dans lequel un certain nombre d'établissements sont regroupés pour s'épauler mutuellement entre établissements avancés et établissements en besoin. De sa part, Guo-ping (2011) note que le développement de l'éducation de Shanghai est aussi étroitement lié à l'idée de développer la ville de Shanghai et d'en faire une métropole internationale, d'où la stratégie du développement interactif. L'esprit de la ville est infusé dans l'âme de l'éducation. Shanghai met l'accent sur le développement d'une éducation de classe mondiale, qui permet à la ville d'être continuellement concurrentielle à l'échelle mondiale. Schleicher (2013)<sup>2</sup> stipule que l'expansion économique vertigineuse de Shanghai nécessite un flux constant de nouveaux talents. Dans ce sens les responsables de l'éducation shanghaienne se sont engagés à éduquer leurs jeunes à penser de façon créative et à appliquer pratiquement leurs connaissances pour résoudre les problèmes émergents du 21<sup>ème</sup> siècle et concrétiser l'essor de la Chine. La qualité de l'éducation puis de l'enseignement ne peuvent aboutir qu'à la bonne qualité de leurs apprenants et au développement de leurs compétences et en conséquence asseoir les capacités socio-économiques de leur pays. Weber (2010) note que : « *En dépit de la crise, l'économie*

---

<sup>1</sup> Andreas Schleicher (2013), <http://www.pearsonfoundation.org/oeecd/china.html> (Consulté le: 20.07.2013)

<sup>2</sup> Schleicher A.(2013), "Strong Performers and Successful Reformers in Education, Shanghai, China"  
<http://www.pearsonfoundation.org/oeecd/china.html> (consulté le: 22.07.2013)

*chinoise a continué de croître à un rythme rapide en 2009 grâce à la vigoureuse politique de relance monétaire et fiscale conduite par les autorités. Le taux de croissance du PIB a atteint 8,7% au cours de l'année écoulée (10,7% en rythme annuel au dernier trimestre) et devrait avoisiner 10% en 2010. (...) La Chine est donc sortie de la crise plus rapidement que les Etats-Unis, l'Union Européenne et le Japon ». Le Rapport sur le développement humain 2013 (L'essor du Sud : le progrès humain dans un monde diversifié) est le dernier des rapports sur le développement humain publiés par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) depuis 1990. Il se penche sur les tendances émergentes, ainsi que sur les nouveaux acteurs qui tracent les nouvelles lignes du paysage du développement. Il avance que ; « En 2020, selon les prévisions établies par le présent Rapport, les productions économiques combinées des trois principaux pays en développement (le Brésil, la Chine et l'Inde) seront supérieures à la production globale de l'Allemagne, du Canada, de la France, des États-Unis, de l'Italie et du Royaume-Uni (...) plus de 500 millions de personnes sont sorties de la pauvreté, uniquement en Chine » PNUD (2013).*

## **2.2 L'enquête TIMSS/IEA : évaluation des compétences (CEF)**

Dans les pays développés aussi bien que dans les pays en voie de développement et émergents, les évaluations et les résultats scolaires sont essentielles pour l'efficacité de la planification et de la réforme de l'éducation. En outre, dans la mondialisation et l'économie de l'innovation, les compétences en mathématiques et en sciences demeurent un impératif socio-économique à gérer. Depuis plus de 50 ans, l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (AIE) dite « *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* » a conduit des études comparatives du succès scolaire dans un certain nombre de domaines d'études. TIMSS 2011 représente le cinquième cycle d'enquête développé par l'AIE.

Elle est une évaluation internationale des connaissances en mathématiques et en sciences des apprenants de quatrième et huitième niveau scolaire. Ses résultats sont destinés à être utilisés pour déterminer la mesure dans laquelle les apprenants ont acquis les concepts mathématiques et scientifiques et les compétences susceptibles d'avoir été acquises. Les tests de l'enquête TIMSS sont destinés à informer les gouvernements, les décideurs et les éducateurs sur les compétences de leurs jeunes

apprenants à des moments clés de leur processus éducatif. Ils fournissent une indication sur la santé de chaque système d'éducation. Ainsi, l'objectif central de cette enquête est d'évaluer le niveau international des élèves en mathématique et en science, ainsi que de décrire le contexte dans lequel ils apprennent (Altinok et Boudon, 2012). Ces derniers stipulent que : « *C'est essentiellement le cycle d'enquête TIMSS qui va se révéler le plus efficace dans l'évaluation des mathématiques et des sciences. Son objectif est d'évaluer le niveau des élèves en mathématiques et en sciences ainsi que de décrire le contexte dans lequel se fait l'apprentissage. Par ce second objectif, les fondateurs de l'enquête TIMSS ont résolument adopté une approche en termes de finalité politique puisque les résultats des élèves sont associés aux différents facteurs utilisés dans le cadre de l'enseignement* ». L'enquête TIMSS focalise ses recherches essentiellement sur la littératie mathématique et Scientifique. Dans ce cadre, Masny (2001, 2002) propose une définition assez large de la littératie en évoquant le concept des « Littératies multiples ». Ce concept prend pied dans la personnalité, les expériences et la vie quotidienne de l'individu, tenant compte de l'environnement dans lequel il évolue. Il se réfère généralement à des valeurs relevant des dimensions diverses telles que la religion, le sexe, l'identité ou les idéologies, et intègre la culture et les différentes facettes sociales. Les littératies multiples évoquent la culture générale et les ressources intellectuelles qui s'étendent à englober toute une gamme de connaissances, de compétences et d'habiletés littératiques ayant trait à la lecture, aux mathématiques et aux sciences relevant des activités professionnelles et privées.

Dans ce cadre, le concept de la « littératie mathématique » est définie comme « *la capacité à comprendre et appliquer les procédures mathématiques et à effectuer les interprétations conjointes en tant qu'un individu mais aussi en tant qu'un citoyen d'une société entière* » (Shabalala, 2005). Cette expression va au delà de la numératie qui est simpliste par rapport à la compétence mathématique. La numératie s'intéresse surtout à l'habileté à calculer alors que littératie mathématiques porte sur la compétence mathématique qui se définit en tant qu'un ensemble intégré de capacités qui rendent possible la lecture du monde et du réel au moyen d'objets et de processus mathématiques Boyer (2009). Ce dernier ajoute que ; « *La littératie mathématique désigne l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation*

*sociale en milieu scolaire et d'autres milieux ou le langage mathématique est important. Il s'agit de l'utilisation et de la mise en application de ces processus dans le but de comprendre les mathématiques sur le plan conceptuel. Nous devons nous rappeler que les mathématiques n'existent pas dans la nature. Elles sont plutôt une création humaine visant à nous permettre de comprendre le réel ou nous évoluons et nous permettre d'agir efficacement sur lui ».*

Korpan (2009) définit le concept de « la littératie scientifique » par : « *la capacité de lire, comprendre et évaluer les articles scientifiques* ». Dionne (2007) constate que lorsque le concept de la littératie scientifique est évoqué, le domaine des sciences et de la technologie est spécialement insinué. De sa part, l'OCDE (2006), souligne que la littératie scientifique se réfère aux habiletés et compétences d'exploiter les savoirs scientifiques pour comprendre l'environnement et prendre des décisions au profit des activités humaines. Cette littératie constitue un ensemble de connaissances permettant la compréhension et le raisonnement sur un référentiel scientifique et technologique (Lang, Drake et Olson, 2006). Elle œuvre à l'amélioration de l'apprentissage des sciences (Cormier, Pruneau, Rivard et Blain, 2004) et le développement des compétences de recherche dans le domaine des sciences (Yore et Treagust, 2006). Ce concept est rattaché à « la littératie de recherche » dite aussi « culture scientifique », qui s'est développée avec l'évolution des sciences et des technologies, vu sa pertinence dans l'intégration de l'individu dans la société moderne du 21<sup>ème</sup> siècle (Allaire et Laferrière, 2011). Ces auteurs notent que : « *Des organismes éducatifs internationaux (par exemple l'Unesco et l'OCDE) sont bien sensibles à cela et vont même jusqu'à inclure un volet traitant de la culture scientifique et technologique dans leur programme de suivi des acquis auprès des élèves, et ce, dès le primaire et le secondaire* ». En se référant à Showalter (1974), ces derniers soutiennent l'idée que sept dimensions doivent être développées par l'individu qui évolue dans la littératie scientifique : (1) comprendre la nature des connaissances scientifiques, (2) mettre à contribution des concepts, principes, lois et théories scientifiques dans ses interactions avec le monde qui l'entoure, (3) utiliser des processus scientifiques dans la résolution de problème, la prise de décision et l'élaboration de sa compréhension personnelle du monde qui l'entoure, (4) interagir avec le monde environnant de façon cohérente en tenant compte des valeurs qui sous-tendent la science, (5) comprendre les impacts de la science et de la technologie sur les

autres sphères de la société, (6) s'inscrire dans une démarche d'apprentissage à vie (7) maîtriser des outils scientifiques et technologiques. Allaire et Laferriere (2011) ajoutent que « *Le concept de littératie de recherche nous semble impliquer non seulement l'utilisation du « produit » de la recherche, c'est-à-dire des connaissances et des savoirs issus de la science, mais aussi l'adoption de son « processus » pour alimenter le jugement, les décisions, les pratiques professionnels* ».

Face à la finalité pertinente de ces définitions de la « littératie mathématique » et de la littératie scientifique » et de la focalisation des travaux de l'enquête TIMSS sur ces dimensions, un tableau de comparaison synthétisée avec l'enquête PISA, nous donne un aperçu sur les finalités, les avantages et les inconvénients de ces enquêtes. Il nous présente les indicateurs retenus pour évaluer la qualité des jeunes apprenants et nous indique leurs portées et leurs limites (Ch2/Tableau-16).

Enquête	Avantages	Inconvénients
<b>PISA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Augmentation croissante du nombre de pays (70 pays prévus pour 2012)</li> <li>(2) Introduction de l'informatique dans l'évaluation des élèves</li> <li>(3) Mesure des compétences génériques plus que des contenus scolaires</li> <li>(4) Politique de communication efficace</li> <li>(5) Possibilité d'étendre l'enquête au primaire dans les années à venir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Focalisation sur un groupe d'âge et non un grade particulier</li> <li>(2) Absence de comparaison temporelle pour tous les domaines et entre toutes les vagues</li> <li>(3) Absence de comparaison des régions/pays</li> <li>(4) Absence de questionnaire / enseignants</li> <li>(5) Analyse normative trop <b>focalisée sur les élites</b> et les pays de l'OCDE</li> </ul>
<b>TIMSS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Nombre élevé de pays</li> <li>(2) Analyse précise des curricula</li> <li>(3) Stratification régionale</li> <li>(4) Clarté des données et rapports</li> <li>(5) Publication d'une encyclopédie des systèmes éducatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Trop peu de pays en développement</li> <li>(2) Les curricula sont essentiellement basés sur ceux des pays développés</li> <li>(3) La représentativité des régions n'est pas systématique</li> <li>(4) Absence questionnaire parents au grade 4</li> </ul>

**Ch2/Tableau-16- Comparaison entre PISA et TIMSS : Avantages et inconvénients**  
 Traité et adapté - Source (Altinok et Boudon, 2012)

Loin de discuter les nuances entre les enquêtes PISA et TIMSS ou de commenter les limites des indicateurs utilisés telle que les traite l'étude de Altinok et Bourdon (2012), notre travail se limite uniquement à l'exploitation des scores et classements obtenus par les différents pays, essentiellement la Tunisie. Ils sont à notre sens assez explicites pour nous donner un éclairage sur la qualité de leurs jeunes apprenants et le niveau de leurs compétences. La dernière série d'enquêtes TIMSS a eu lieu en 2011.

Différents pays y ont participé, dont la Tunisie. Les résultats étaient publiés en février 2013 suite aux travaux supervisés par Martin et al. (2011), A l'instar de l'enquête PISA et les diverses enquêtes internationales, TIMSS œuvre à : (1) renseigner les décideurs de chaque pays sur d'autres formes d'organisations et à titre de recommandation. Elle attire leur attention éventuellement sur d'autres programmes éducatifs plus performants, (2) indiquer la relation entre l'organisation des systèmes éducatifs et la qualité des apprenants tenant compte de certains autres facteurs dépendamment de l'orientation des enquêtes et (3) étudier l'évolution d'un indicateur et mesurer sa variance dans le temps et entre les pays.

Les scores TIMSS ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Ainsi, les scores doivent être interprétés non pas comme des valeurs absolues, mais plutôt comme des valeurs relatives. La lecture des scores des résultats des dix premiers pays de l'enquête TIMSS 2011 (Ch2/Tableau-17 et Ch2/Tableau-18), nous font constater une fois de plus à l'instar de l'enquête PISA 2009, que les jeunes apprenants (en 8<sup>ème</sup> année)<sup>1</sup> des pays asiatiques mènent aussi le classement international en mathématique et en science. La Corée, Singapour et le Taipei chinois devancent tous les pays, suivi par Hong Kong et le Japon. Ceci défend incontestablement leur qualité et confirme le niveau distinctif de leur compétence fondamentale (CEF).

Classement sur 45 pays	Pays	Mathématiques - Score / Pays
1	Corée , Rep.	613
2	Singapour	611
3	Chine - Taipei	609
4	Hong Kong	586
5	Japon	570
6	Russie	539
7	Israël	516
8	Finlande	514
9	Etats Unis	509
10	Angleterre	507
<b>TIMSS 2011- Score moyen</b>		<b>500</b>
30/45 pays	Tunisie	425

**Ch2/Tableau-17 Moyenne en mathématique des apprenants en 8<sup>ème</sup> niveau (TIMSS,2011)**

<sup>1</sup> Niveau de 8<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, âgés de 14 ans environ.

Classement sur 45 pays	Pays	Science - Score / Pays
1	Singapour	590
2	Chine Taipei	564
3	Korée - Rep.	560
4	Japon	558
5	Finlande	552
6	Slovénie	543
7	Russie	542
8	Hong Kong	535
9	Angleterre	533
10	Etats unis	525
<b>TIMSS 2011 - Score Moyen</b>		<b>500</b>
<b>29/45 pays</b>	<b>Tunisie</b>	<b>439</b>

### Ch2/Tableau-18 Moyenne en science des apprenants en 8<sup>ème</sup> niveau (TIMSS,2011)

Par ailleurs, les tableaux (Ch2/Tableau-19 et Ch2/Tableau-20) nous donne un aperçu sur l'évolution des compétences des jeunes apprenants tunisiens en science et en mathématique et ce depuis l'année 1999 jusqu'au 2011. Le constat avéré est que le score des apprenants reste encore en dessous du score moyen (500) de l'enquête TIMSS, malgré des améliorations insignifiantes d'une enquête à l'autre.

Année	TUNISIE Score Science	Différences entre les années			
		2007	2003	1999	1995
2011	439	-6	36	9	
2007	445		41	15	
2003	404			-26	
1999	430				

### Ch2/Tableau-19- Tendances du rendement en sciences - 8<sup>ème</sup> niveau (TIMSS, 2011)

Année	TUNISIE Score Mathématique	Différences entre les années			
		2007	2003	1999	1995
2011	425	4	14	-23	
2007	420		10	-28	
2003	410			-38	
1999	448				

**Ch2/Tableau-20 Tendances du rendement en Mathématique - 8<sup>ème</sup> Niveau (TIMSS, 2011)**

Ces résultats modestes voire alarmant de la Tunisie qui sont enregistrés par (TIMSS, 2011), restent justifier par les interprétations du World Data on Education WDE-Unesco (2006)<sup>1</sup>, reprises par le CNIPRE (Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherches en Education Tunisien) par la suite. Il est constaté en mathématiques : (1) l'inexistence dans les programmes d'un certain nombre de concepts et de matières figurant dans la plupart des programmes des pays participants, (2) le manque d'entraînements des élèves à la résolution des problèmes et à l'utilisation de leurs connaissances dans des situations significatives, Par ailleurs, il est constaté en Sciences : (1) la faiblesse de l'horaire imparti à l'enseignement des sciences qui ne représente qu'approximativement 5% de l'horaire global au deuxième cycle de base contre 12% à l'échelle mondiale, (2) l'absence d'un enseignement des sciences physiques dans le deuxième cycle de l'enseignement de base, à l'encontre de ce qui est pratiqué dans les autres pays participants à l'enquête. Résolument, ces constats auront implicitement une incidence sur le niveau et la qualité des jeunes apprenants tunisiens lors de leur formation et enseignement avenir et surtout sur leur rendement professionnel et dans la vie privée. Dès lors, beaucoup reste à faire pour hisser le système éducatif tunisien au niveau international. Une telle situation devrait pousser les décideurs de l'éducation tunisienne à réexaminer d'un coté le système éducatif et d'un autre les moyens et critères d'évaluation des apprenants tunisiens. *« Certain experts mettent sur la barre d'accusation le choix du passage automatique d'un niveau à un autre, adopté durant la dernière décennie, Les parlementaires ont lancé des idées sur le retour à un*

<sup>1</sup> WDE-Unesco (2006), « Tunisia », *World Data on Education*, 6<sup>Th</sup>.édition, 2006/07, Unesco



*examen obligatoire de la sixième, de la neuvième, ainsi que de l'élimination des 25 % du baccalauréat.» (Ahmed, 2012)<sup>1</sup>. Les mêmes analystes stipulent que les résultats de ces enquêtes ne sont que la face apparente du problème, le pire reste encore à scruter tout en faisant appel à : « Se remettre en cause pour parvenir à concevoir autrement l'éducation afin d'entamer l'essor préconisé pour rejoindre le groupe des pays performants » (Ben Mahmoud, 2010)<sup>2</sup>. Ce dernier ajoute qu'il est notable dans l'éducation de base tunisienne, l'absence totale d'une échelle d'évaluation des jeunes apprenants pour tester leur qualification de passage d'une année à une autre. C'est pourquoi des voix se sont élevées pour le retour aux examens obligatoires de passage de niveau, ainsi que de l'élimination des 25 % du baccalauréat pour racheter les résultats modestes des bacheliers. « Les défenseurs de cette thèse pensent que c'est l'un des axes essentiels sur le parcours de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, prônée par tous sans que les programmes officiels s'y mettent avec la rigueur souhaitée ». Le même auteur avance à propos de l'éducation tunisienne que la réforme mise en route en commençant par la première et la deuxième année de l'enseignement de base, mettra des années pour donner ses fruits et étaler ses résultats. De la sorte, il s'interroge sur « les mesures immédiates à prendre pour lutter contre la médiocrité constatée (...) car ce n'est pas normal que l'on assiste, sans lever le petit doigt, à notre enseignement qui se consume ». C'est l'un des objectifs de ce travail !*

## **Conclusion**

Nous avons abordé dans ce chapitre l'enracinement du concept « littéraire » dans le système éducationnel de base des individus. Après avoir abordé son état initial en le définissant en tant que « littératie initiale », on a évoqué son évolution conceptuelle et les dimensions qui sont venues l'étoffer dans la société SICS pour constituer en définitif ce qu'on a appelé « les compétences employables fondamentales (CEF) ». Tenant compte de l'enjeu de « la littératie initiale » dans la

---

<sup>1</sup> Ahmed A.(2012), <http://www.businessflood.com/tunisie-pisa-lenseignement-classe-parmi-les-dix-derniers/> (consulte le: 10.06.2013)

<sup>2</sup> Ben Mahmoud (2010), « Enseignement : La Tunisie parmi les dix derniers dans le classement PISA » <http://www.businessnews.com.tn/Enseignement--La-Tunisie-parmi-les-dix-derniers-dans-le-classement-PISA,519,22653,1>

qualité des compétences de l'apprenant à l'âge jeune et adulte, des organismes internationaux se sont intéressés à son évaluation. Ceci nous a conduit à relever un classement inquiétant de l'apprenant tunisien lors de son éducation élémentaire, qui mettra indéniablement en cause tout type de compétences envisagées dans l'avenir. Il enregistre selon l'enquête internationale de l'OCDE/PISA (2012) en :

- Lecture/Ecriture/Compréhension : 404 points sur une moyenne de 496 avec un classement de 61<sup>ème</sup> sur 65 pays évalués.
- Mathématiques : 388 points sur une moyenne de 494 avec un classement de 57<sup>ème</sup> sur 65 pays.
- Sciences : 398 points sur une moyenne de 501 en étant 63<sup>ème</sup> sur 65 pays.

Par ailleurs, les résultats de TIMSS (2009), classent la Tunisie en :

- Mathématiques ; 30<sup>ème</sup> sur 45 pays avec 425 points sur une moyenne de 500
- Sciences ; 29<sup>ème</sup> sur 45 pays avec 439 points sur une moyenne de 500

Néanmoins, haut de là de ces résultats négatifs, ces études internationales ont l'avantage d'attirer l'attention des responsables pour en tenir compte. Elles appellent explicitement à la révision de la stratégie de l'éducation et de l'enseignement, surtout que « les compétences employables fondamentales (CEF) » constituent les piliers de base de la culture informationnelle de l'individu malgré qu'elles sont jugées insuffisantes pour améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants APRU. D'autres compétences, qu'on qualifiera de « compétences employables connexes (CEC)» sont requises dans la société moderne du 21<sup>ème</sup> siècle, comme on va le constater dans le chapitre suivant.

## **Chapitre-3 Les compétences employables connexes (CEC) dans la société SICS<sup>1</sup>**

### **Introduction**

Après avoir parcouru l'essentiel des compétences employables fondamentales (CEF) dans le chapitre précédent, ce chapitre vient discuter les compétences employables connexes (CEC) qui viennent en complément impératif, pour assurer la qualité et l'employabilité des individus dans la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle. L'étalage de ces compétences sera basé principalement sur les études et les rapports des institutions et organismes internationaux, vu que l'individu d'une façon générale et l'apprenant APRU, d'une façon précise, intègrent la mondialisation et sont désormais jugés et évalués selon des indicateurs internationaux et non plus nationaux.

Dés lors ce chapitre sera divisé en deux sections :

- La première section traitera d'un point de vue européen et de l'OCDE, la question des compétences employables connexes en insinuant la littératie étendue qui est complémentaire à la littératie initiale vue précédemment.
- La deuxième section traitera d'un point de vue américain et de l'Unesco, la question des compétences employables connexes en insinuant aussi la littératie étendue qui est complémentaire à la littératie initiale déjà évoquée.

### **Section-1 La littératie étendue ou les compétences employables connexes européennes et de l'OCDE**

L'évolution vertigineuse et la métamorphose déroutante de la société SICS impose à chaque instant une nouvelle logique de compétences qui requièrent de nouvelles capacités et aptitudes, qu'il faut adopter immédiatement pour pouvoir gérer la vie professionnelle et privée quotidienne. Certes, elles s'apparentent à des compétences connexes qui sont sollicitées pour survivre dans la société moderne. Toutefois, elles sont exigées par le marché d'employabilité et sont incontournables pour s'assurer la certification de la qualité et de l'employabilité. Dés lors, les innovations et les mutations

---

<sup>1</sup> (SICS) Société de l'Information, des Connaissances et du Savoir du 21<sup>ème</sup> siècle

constantes dans les diverses disciplines ont poussé les dirigeants nationaux et précisément les communautés et les organismes internationaux à réfléchir sur les compétences employables connexes en plus des compétences employables fondamentales. Leur objectif, est de définir les compétences employables partagées dans la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle, tout en respectant la diversité des valeurs et des priorités des différents pays et cultures. Leur souci primordial est de garantir la qualité de l'individu en vue de lui assurer la survie, la mobilité, l'intégration et la participation à l'activité socio-économique dans n'importe quel cadre internationale. De la émane notre intérêt aux études et recommandations des organisations internationales, plutôt qu'aux études restreintes et focalisées de certaines littératures sur le sujet.

### **1.1 L'Union Européenne<sup>1</sup> et les compétences employables connexes (CEC)**

C'est dans le contexte de la société SICS que la communauté européenne a adopté, au terme de l'année 2006 début 2007, un cadre européen des « Compétences clés » à acquérir au cours de la formation et de l'apprentissage à vie. Figel (2007) note que : « *Pour la première fois au niveau européen, ce cadre définit les compétences clés dont les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir* ». Le document de la « Mise en œuvre du programme de travail : Education et formation 2010 » de la Commission européenne supervisé par Tapio (2004) stipule que le terme « compétence » se réfère à une combinaison d'aptitudes, de connaissances, de dispositions et d'attitudes, incluant aussi bien l'envie d'apprendre que le savoir-faire. Il explique que : « *les compétences clés* » qu'on qualifie de « Compétences employables » dans notre travail, visent à satisfaire : « **(a)** *L'épanouissement personnel et développement tout au long de la vie (capital culturel) : les compétences clés doivent permettre de poursuivre dans la vie des objectifs individuels, motivés par des intérêts et des aspirations personnels, et par le désir de continuer à apprendre durant toute la vie.* **(b).** *La citoyenneté active et intégration (capital social) : les compétences clés doivent permettre à tous de devenir des citoyens actifs participant à la société;* **(c)** *La Capacité d'insertion professionnelle (capital*

---

<sup>1</sup> Présentation de l'Union européenne. Site : [http://europa.eu/index\\_fr.htm](http://europa.eu/index_fr.htm)

humain) : pour permettre à tout un chacun d'obtenir un travail décent sur le marché de l'emploi ».

Les systèmes d'éducation et de formation européens doivent dans ce sens œuvrer à promouvoir le développement des compétences prédéterminées, chez les jeunes aussi bien que les adultes. Le cadre de référence européen (2007) décrit huit compétences clés (Ch3/Tableau-1): (1) Communication dans la langue maternelle; (2) Communication en langues étrangères; (3) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies; (4) Compétence numérique; (5) Apprendre à apprendre; (6) Compétences sociales et civiques; (7) Esprit d'initiative et d'entreprise; et (8) Sensibilité et expression culturelles.

<b>Le cadre de référence européen des compétences clés</b>		
<p><i>« Ces compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés: réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments » (JOUE, 2006/962/CE)<sup>1</sup></i></p>		
N°	Compétences	Définitions
1	<b>Communication dans la langue maternelle</b>	<i>La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs.</i>
2	<b>Communication en</b>	<i>Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle</i>

<sup>1</sup> Journal officiel de l'Union européenne, (JOUE.2006/962/CE), L 394/10 FR, Recommandations du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

	<b>langues étrangères</b>	<i>(éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun</i>
3	<b>Compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies</b>	<p><i>La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. La compétence mathématique implique, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).</i></p> <p><i>Les compétences en sciences se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Les compétences en sciences et technologies supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen.</i></p>
4	<b>Compétence numérique</b>	<i>La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration.</i>
5	<b>Apprendre à apprendre</b>	<i>Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux</i>
6	<b>Compétences sociales et civiques</b>	<i>Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels</i>

		<i>conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.</i>
7	<b>Esprit d'initiative et d'entreprise</b>	<i>L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance.</i>
8	<b>Sensibilité et expression culturelles</b>	<i>Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.</i>

### **Ch3/Tableau-1 Le cadre de référence européen des compétences clés**

Traité et adapté - Source: (Figel, 2007 ; JOUE, 2006/962/CE)

#### **1.1.1 La communication dans la langue maternelle**

La maîtrise de la langue maternelle et de ses fonctionnalités écrites et parlées, constitue une compétence de base pour pouvoir communiquer aisément avec son environnement et entrer en contact avec ses pairs. Le développement de cette capacité permet d'une part l'assimilation rapide des connaissances transmises lors du processus de formation et de l'apprentissage le long de la vie. D'autre part, il génère une fluide interaction avec les vis-à-vis et les parties prenantes dans la vie professionnelle et privée. Dès lors, se développent des aptitudes et attitudes de communication et se constitue progressivement un ensemble d'habiletés cognitives qui permettent à l'individu d'interpréter lucidement les données collectées et de traiter les informations recueillies.

#### **1.1.2 La communication en langues étrangères**

Dans le cadre de l'ouverture des frontières économiques par la mondialisation et du dépassement des limites par les technologies de l'Internet, le multilinguisme se développe. Il ouvre la voie à la communication internationale pour enrichir la culture

informationnelle et entrevoir un volet sur l'expérience des autres pour adopter des bonnes pratiques ( Benchmarking ). La maîtrise d'une langue étrangère communément internationale à l'instar de l'anglais, permet de s'ouvrir sur de nouvelles cultures et d'intégrer l'enceinte de nouvelles communautés, de coopérer et de travailler avec les autres. Elle constitue une compétence d'action internationale qui permet la compréhension des évolutions en cours et l'adaptation aux orientations entreprises pour le futur. La lecture et la communication en langues étrangères, habilite l'individu à s'approprier les connaissances, aussi bien que depuis les supports spécialisés, que depuis les voies formelles et informelles et lui donne la capacité de les exploiter dans le cadre d'une intelligence actionnable. Elle forme une aptitude pour rester en veille à l'horizon internationale pour pouvoir négocier et amorcer à temps les changements nécessaires pour s'adapter aux exigences contemporaines. La communication en langue étrangère donne à l'individu une nouvelle dimension qualitative et un élan de mobilité temporelle et spatiale qui lui assure la survie dans un environnement international turbulent et incertain et lui garantit une attitude aisée de collaboration fructueuse et de travail en groupe collaboratif.

### **1.1.3 La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies**

Les mathématiques requièrent sans doute des connaissances diverses : des chiffres et leur différentiation, des nombres et leur composition, des mesures et leur interprétation, des équations et leur application, des structures et leur utilisation, des opérations et leur manipulation, etc. Toutefois, au-delà de ces compétences, les mathématiques font appel à la logique de résolution de problèmes et l'habileté d'apporter des solutions adéquates aux difficultés rencontrées. Elles sollicitent une intelligence pour entrevoir le contexte d'emploi et le cadre d'application tenant compte des mesures exactes et des calculs appropriés. En prétendant les compétences mathématiques et pour survivre, un individu devrait avoir la capacité d'appliquer les principes et les processus de base de cette discipline dans la vie courante (professionnelle et privée) dans le cadre d'un raisonnement et d'une communication langagière mathématique. Dans ce sens, un individu devrait adopter une attitude de recherche de la vérité argumentée, évaluée et validée pour pouvoir communiquer



lucidement avec son entourage et intégrer toute communauté marquée par la logique de raisonnement.

D'un autre côté, les compétences en sciences et technologies, consistent en l'acquisition des connaissances essentielles dans ces disciplines et leur judicieuse utilisation tenant compte de la période et du contexte appropriés. Elles consistent en une représentation théorique et pratique des notions et principes scientifiques et technologiques aussi bien que l'estimation de leur portée et de leur répercussion. Elles se présentent an tant qu'habiletés d'exploitation de leurs méthodes et de leurs processus pour en tirer profit chaque fois qu'elles sont disponibles. Ces compétences sont sensées amener l'individu à maîtriser les progrès, exploiter les innovations, estimer les limites et évaluer les risques dans son environnement d'action (professionnelle et privée). Elles donnent à l'individu des aptitudes pour reconnaître les caractéristiques spécifiques des projets scientifiques et techniques et lui donnent des capacités d'entamer des raisonnements et des interprétations en vue de communiquer des constats et diffuser des résultats. Ces investigations évoluent dans le sillon d'une curiosité et d'une attitude critique vis à vis des progrès scientifiques et technologiques au regard de soi-même et de son environnement.

#### **1.1.4 La compétence numérique**

Désormais, la société moderne évolue dans l'enceinte du digital et des données numériques. Ils sont la conséquence de l'invasion technologique généralisée dans la vie quotidienne (professionnelle et privée) et la phénoménale toile tissée par l'Internet et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ils représentent la source d'approvisionnement informationnel de la base des données numériques des connaissances et du savoir de l'humanité. Pour utiliser à bon escient leurs contenus, l'individu requiert une culture informationnelle numérique constamment actualisée et des compétences pour y accéder et exploiter les informations diffusées. La compétence numérique exige des capacités de manipulation des TIC aussi bien que la maîtrise de la lecture, l'écriture, l'analyse et la saisie de la signification des données véhiculés par les divers systèmes d'information et extrapoler le sens qui est derrière. Leur traitement pour qu'elles deviennent des informations exploitables, dépend de l'habileté de leur

interprétation et l'aptitude à en produire des connaissances actionnables. Les compétences numériques requièrent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et fait appel systématiquement à sa critique pour déterminer sa pertinence et évaluer sa valeur ajoutée. Un individu devrait avoir l'aptitude d'utiliser des techniques de recherche sur Internet pour trouver l'information de valeur, comprendre et déchiffrer sa complexité, traiter sa matière et en produire des connaissances exploitables par la communauté. Désormais la compétence numérique sollicite pour son développement, une attitude d'adaptation à la technologie dans toutes les investigations et fait appel à son utilisation pour rapprocher les distances et unir virtuellement les individus dans des réseaux d'échange, de discussion et d'innovation.

### **1.1.5 Apprendre à apprendre**

Avec l'évolution scientifique et technologique, le volume informationnel s'accroît d'une façon exponentielle. Il véhicule avec lui de nouvelles informations et souvent des changements et des mises à jour des données déjà acquises ce qui exige la mise à niveau, le suivi des nouveautés et l'apprentissage à apprendre durant toute la vie dans tout contexte et en tout moment pour ne pas être dépassé et délaissé par la société. Ceci forme des déterminants pour l'actualisation des connaissances et amène les individus à la formation et à l'apprentissage continu pour garder le pas avec les mutations de la société moderne. Pour cela il faut apprendre à apprendre, individuellement et en communauté, en présentiel et à distance. Dès lors, apprendre à apprendre se présente comme une volonté et une capacité d'organisation et de maîtrise de son propre apprentissage tant de manière individuelle qu'en groupe. C'est une compétence qui aide à ménager et à valoriser les activités de sa vie professionnelle et privée. Elle prend en compte la gestion efficace du temps, la résolution des problèmes, l'acquisition, le traitement, l'évaluation, l'assimilation et l'intégration de nouvelles connaissances et leur application dans divers contextes, principalement dans le cadre de l'éducation et de la formation.

« Apprendre à apprendre » est une habileté basée sur des « compétences multiples » à mettre conjointement en œuvre pour acquérir la connaissance. On peut identifier entre autres : les compétences littéraires, numériques, la manipulation des

TIC, le travail en groupe, la résolution des problèmes, etc. Sur la base de ces compétences, l'individu doit développer des aptitudes de patience et d'autonomie aussi bien que des capacités de recherche des espaces d'apprentissage classique et numérique crédibles et des compétences de distinction de l'information pertinente pour s'en approprier à des fins utiles. Dans ce contexte, l'individu doit étayer des aptitudes d'autonomie d'apprentissage et des capacités à critiquer les acquis, pour distinguer entre les utiles à en profiter et les futiles à délaissier. De la sorte, l'apprenant s'avère être un type actif et un habile négociateur de son apprentissage. Il est loin d'être soumis à suivre des programmes imposés. Ainsi, l'apprenant doit disposer d'une certaine habileté pour spécifier ses attentes et délimiter ses besoins. Il reste en principe, le maître d'œuvre de la qualité de son apprentissage et le principal organisateur de sa formation tenant compte de ses objectifs. Malgré les propositions des formateurs, l'apprenant reste le principal architecte de son programme de formation et le premier décideur de son contenu. C'est pourquoi, il faut admettre qu'on ne peut jamais façonner la qualité de l'apprenant APRU sans son implication et sa motivation, car il est le principal concepteur de la qualité dont il aspire. Uniquement, la plus part du temps, il se laisse faire, pour des finalités précises (comme l'obtention de son diplôme). Une fois atteinte, il remet tout en cause. L'individu doit ainsi disposer d'une certaine aptitude de gestion de son apprentissage à vie pour gérer sa carrière, ménager ses activités professionnelles et s'auto-évaluer. Il devrait faire preuve de patience, d'autodiscipline et être capable de travailler en équipe hétérogène en parfaite interaction avec ses pairs. Pour réaliser ces conditions, l'individu doit toujours disposer d'une soif avide pour apprendre, adopter les bonnes pratiques et appliquer les nouvelles expériences. Il doit déclarer une franche motivation pour l'apprentissage continu et adopter une attitude de confiance en soi pour préserver la capacité d'apprentissage à vie en vue d'évoluer, de se distinguer et d'entretenir sa qualité professionnelle et ses caractéristiques d'employabilité dans le cadre d'une parfaite adhésion sociale.

Par ailleurs la compétence « d'apprendre à apprendre » ne peut s'avérer efficace que si l'apprenant s'y engage activement, car cette nouvelle vision de l'apprentissage appelle au changement du rôle des acteurs de l'apprentissage (les apprenants et les formateurs). Aussi, il faut reconnaître qu'en réalité, chaque individu a sa propre façon

d'apprendre, son propre fonctionnement psychologique et sa propre composition cognitive. L'essentiel, c'est qu'il découvre sa propre façon d'apprendre et apprenne à la faire évoluer. Il est à noter que dans une démarche d'apprentissage Il importe de prendre conscience qu'on est acteur, co-responsable et co-constructeur de son apprentissage. Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant

### **1.1.6 Les compétences sociales et civiques (CSC)**

Quelque soit la formation, l'activité ou l'évolution de l'individu, le parcours qu'il entreprend dans sa vie doit lui permettre de devenir pleinement responsable dans son environnement social. Il doit afficher une franche compétence sociale qui évolue dans l'autonomie et la prédisposition de l'initiative, en assumant totalement sa fonction d'éducation sociale et civique. La compétence sociale se réfère à la cohabitation de l'individu dans sa communauté d'action et au sein de son environnement professionnel, quelque soit l'aspect, le contexte et la période. Elle constitue une parfaite compréhension des dimensions socio-économiques, culturelles, des habitudes, des attitudes, de la réglementation, des codes de conduite, des notions fondamentales et tout ce qui puisse régir de près ou de loin la relation avec la collectivité à laquelle il est rattaché par les intérêts personnels ou par les conditions de vie particulières. Les compétences CSC évoluent dans le sillon du bien-être personnel et collectif qui appelle à l'assurance d'un état optimum de vie prospère et un développement durable pour soi et pour toutes les composantes de la société. Ces compétences doivent être régies par des aptitudes de communication et des interactions constructives avec les pairs. Elles sont basées sur le respect de l'autre, loin des préjugés, sans aucune exception et sans la moindre restriction. Une maîtrise des sensations personnelles s'impose dans la diversité des discussions antagonistes aussi bien que la tolérance est prescrite vis-à-vis des positions contredisantes et des idées compromettantes. De la sorte, Il faut acquérir l'habileté des négociations dans un esprit démocratique et parvenir à l'adoption des meilleurs compromis pour réaliser le meilleur consensus et évoluer dans une logique de gagnant/gagnant dans toutes les transactions entreprises. En effet, les compétences CSC puisent leurs valeurs de la connaissance des notions de la démocratie, de la

citoyenneté et des droits divers en tenant compte des évolutions contemporaines et des principales tendances à l'échelle nationale et internationale. L'accent est porté sur les valeurs sociales et la prise de conscience est orientée vers les processus de l'intégration et de l'unité collective. Pour cela, il convient de sensibiliser les personnes à la diversité et aux identités culturelles pour faciliter la compréhension et l'acceptation mutuelle. Ceci tient à l'aptitude à respecter autrui et à s'engager avec d'autres en faisant preuve de solidarité constructive dans des réflexions créatives et critiques pour chercher des solutions à des problèmes communs. Cela suppose l'adoption d'une attitude engagée qui repose sur le respect de l'autre pour son humanité, partant du principe d'égalité entre les êtres humains comme base de la démocratie aussi bien que l'appréciation et la compréhension des différences entre les systèmes de valeur des diverses communautés ou des groupes ethniques. Il faut pour cela manifester un sentiment d'appartenance à une attache révérencielle (groupe, communauté, pays, etc.) ainsi que de démontrer une ferme volonté d'échange, de communication et d'entente sociale. Cela amène l'individu en outre à témoigner une attitude de responsabilité et de respect des valeurs qui sont essentielles pour la cohésion collective et la participation constructive. Cela sous entend aussi, une attitude d'engagement et d'implication dans les diverses activités sociales pour le soutien de la cohérence relationnelle aussi bien que pour le considération de la diversité idéologique en vue de ménager la pérennité existentialiste et d'assurer le développement durable humaniste, privé et général.

### **1.1.7 L'esprit d'initiative et d'entreprise**

L'esprit d'initiative et d'entreprise se réfère à l'aptitude entrepreneuriale de l'individu pour passer de l'enceinte des idées à l'espace des actes. Il fait appel à la créativité, l'innovation et la prise des risques. Il se caractérise en outre, par la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation des objectifs prédéterminés. Ceci constitue, les ingrédients de la compétence requise par l'individu pour saisir les occasions d'affaires et survivre dans la société. C'est aussi, les fondements pour acquérir les qualifications et les connaissances spécifiques pour entamer des activités socio-économiques. L'entrepreneuriat se présente comme une compétence essentielle qui permet la créativité et injecte chez l'individu des nouvelles

sensations de plaisir de risque, d'assurance et de confiance en soi. Elle permet d'être plus créatif et à acquérir un surcroît d'assurance dans toutes les activités qu'il entreprend. Cette compétence est un atout pour les individus pour saisir les occasions et les opportunités d'affaire qui se présentent. Autant elle consiste à doter l'individu des connaissances qui vont lui permettre de bien gérer ses projets et de surmonter les difficultés qui peuvent parvenir, autant elle vise à faire évoluer sa personnalité, ses attitudes et ses aptitudes. Des habiletés essentielles sont développées telles que : (i) le développement des qualités personnelles et des qualifications constituantes de l'esprit d'initiative et du comportement entrepreneurial, (ii) la perception des perspectives de carrière qui peuvent offrir de sérieuses activités entrepreneuriales futures, (iii) la prospection et l'entrevue de projets et activités entrepreneuriaux promettant, (iv) l'acquisition des connaissances et du savoir nécessaires pour gérer les activités entrepreneuriales. Ces habiletés offrent à l'individu l'outillage et les procédures nécessaires pour lancer des projets entrepreneuriaux et développer des solutions créatives ainsi qu'une capacité pour résoudre les problèmes qui s'y opposent à leur mise au point. Elles constituent un champ potentiel pour analyser n'importe quelle idée de manière objective, ainsi que pour entrer en communication avec autrui et travailler en réseau pour valoriser n'importe quel projet. L'entrepreneuriat se présente en tant que compétence clé pour les individus dans le cadre de leur employabilité et leur insertion professionnelle. Elle aide l'individu à développer sa personnalité, à être plus créatif et à acquérir un surcroît d'assurance dans toutes les activités qu'il entreprend. L'entrepreneuriat développe l'esprit d'initiative, la prise de risques, la créativité et bien d'autres qualités constituantes de l'esprit d'entreprise. Il est à noter que l'aptitude entrepreneuriale opère une distinction entre les compétences entrepreneuriales générales acquises par la formation et celles qui sont spécifiques pour l'exercice pratique de l'entrepreneuriat. Les compétences entrepreneuriales générales développent chez l'individu la culture et le profil entrepreneurial et lui procurent l'aptitude à détecter et exploiter les possibilités et les opportunités d'affaires offertes pour en faire éventuellement une carrière. Elles illuminent ses horizons sur le fonctionnement des organisations socio-économiques et la relation qui les unie. Elle lui procure des connaissances sur les procédures de transaction avec ses organismes et un savoir faire

pour profiter de leurs services. D'autre part, elle permet à l'individu de développer explicitement ses idées concernant les activités à entreprendre aussi bien qu'à affronter les implications de ses choix tenant compte des obstacles et des problèmes qui entravent leur résolution. Davantage, elle édifie un nombre d'aptitudes fortement essentielles pour l'entrepreneuriat telles que : la créativité, la curiosité, le travail en groupe, la confiance en soi, les qualités du manager, le volontariat, la prise de risque, la résolution des problèmes, la responsabilité, etc.

Par ailleurs, les compétences entrepreneuriales spécifiques développent chez l'individu la capacité de la planification des plans de réalisation des projets dans le cadre des formalités à suivre et à exécuter pour la bonne exploitation des activités envisagées. Elle confirme en lui la saisie des mécanismes du marché et la maîtrise des techniques du marketing et de vente. D'autant plus, elle œuvre à faire naître chez l'individu la conscience et l'éthique professionnelle dans le cadre de la responsabilité sociale et l'échange bénéfique. Elle forge aussi davantage l'esprit d'innovation chez l'individu et stimule en lui l'esprit concurrentiel pour évoluer dans l'originalité et être avant-gardiste. Par ailleurs, l'individu voit ses aptitudes se développer de par son apprentissage à collecter, traiter et communiquer l'information, aussi bien que par l'accumulation d'un savoir faire dans les négociations et l'initiation au travail individuel et avec autrui.

Cet ensemble d'habiletés et d'attitudes, suppose de la part de l'individu, l'affichage d'une attitude d'entrepreneur se caractérisant par l'indépendance, l'initiative et l'anticipation dans la vie privée et professionnelle. Ainsi que, l'annonce d'une grande intention et motivation aussi bien qu'une franche détermination pour la réalisation des projets entrepris et l'atteinte des objectifs déterminés, qu'ils soient de nature personnelle ou collective. Cet esprit d'initiative et d'entreprise vise à promouvoir une attitude manifestement efficace à l'égard de l'économie et à favoriser une attitude entrepreneuriale rentable chez les individus. Il vise également à développer chez eux les aptitudes indispensables au lancement de leur propre projet et la promotion de leur affaire selon une démarche axée sur la pratique et la modernité. L'objectif est de raviver l'aptitude à lancer des affaires et de considérer cette investigation comme une habileté d'indépendance et la voie d'une carrière attrayante. Dans la mesure où l'esprit entrepreneurial conduit à la délivrance de la dépendance des postes fixes et routiniers

professionnels, cet esprit constitue un atout supplémentaire pour les travailleurs qualifiés pour se délier de l'aliénation, améliorer la qualité des compétences et développer l'auto-employabilité.

### **1.1.8 Sensibilité et expression culturelles**

La « sensibilité et expression *culturelles* » se définit par « *l'appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels* »<sup>1</sup>. Il est à noter que les activités et pratiques artistiques et culturelles aussi bien que les références culturelles liées à l'histoire des arts, développent la sensibilité et la capacité d'expression de l'individu. Ces activités et pratiques sont assises sur l'usage d'un vocabulaire spécifique qui permet à l'individu d'exprimer ses sensations, ses émotions, ses orientations et ses choix. Le contact avec les œuvres et les manifestations artistiques et culturelles, développe l'observation, l'écoute, la description et la comparaison. La sensibilité artistique et les capacités d'expression sont développées également par la rencontre avec autrui et l'étude d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts. Cette histoire aide l'individu à se forger une identité et se connaître soi-même à travers les œuvres artistiques produites par ses pairs au cours de leurs anciennes et nouvelles cultures. Il se fait une référence et se situe dans leur enceinte. Face aux diverses œuvres et productions artistiques, l'individu élargit sa visibilité interculturelle et accentue sa mobilité virtuelle en puisant ses idées de la richesse de l'humanité et de la générosité de sa création artistique.

La DGLFLF(2007)<sup>2</sup> « La Délégation générale à la langue française et aux langues de France » du Ministère de la Culture Française, avance dans son document « *L'action culturelle contre l'illettrisme* », que les activités culturelles ont une empreinte notable dans la lutte contre l'illettrisme qui engendre souvent des problèmes d'employabilité. Vu la gravité de l'illettrisme et son impact sur la survie de l'individu, plusieurs définitions ont

---

<sup>1</sup> Recommandation du parlement européen et du conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, (JOUE.2006/962/CE), Recommandation, 2006, p. L 394/18.

<sup>2</sup> DGLFLF(2007), « L'action culturelle contre l'illettrisme », La Délégation générale à la langue française et aux langues de France du Ministère de la Culture Française, Document, Reference 2007.



été avancées pour ce concept (Ch3/Tableau-2). La définition de « l'illettrisme » communément reprise dans la littérature est celle du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI, 1995)<sup>1</sup> qui considère comme relevant de l'illettrisme : « *Des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est jamais immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication* ».

Quelques références	Quelques définitions de l'alphabète, l'illettré et de l'illettrisme
<p style="text-align: center;"><b>Académie française</b></p>	<p><b>Illettré, -ée</b> adj. XVI<sup>e</sup> siècle. "Emprunté du latin <i>illitteratus</i>, « <i>illettré, ignorant</i> », dérivé de <i>littera</i>, « <i>lettre</i> ». "1. Qui ne connaît pas ses lettres, qui ne sait ni lire ni écrire. Un conscrit illettré. Une population illettrée. Par affaibl. Qui est incapable de lire un texte simple en le comprenant. Un collégien illettré. 2. Qui manque de culture, spécialement de culture littéraire. Un public illettré ou, <i>subst.</i>, un public d'illettrés"</p> <p><b>Analphabète</b> adj. XVI<sup>e</sup> siècle. "Emprunté du grec <i>analphabêtos</i>, « qui ne sait ni alpha ni bêta (les premières lettres de l'alphabet grec) ». "Qui ne sait ni lire ni écrire. Un enfant analphabète. <i>Subst.</i> Un, une analphabète. Par exag. Personne d'une ignorance manifeste, d'une inculture flagrante. Quel analphabète ! (Aujourd'hui, on dit plus souvent Illettré.)".</p> <p><b>Analphabétisme</b> n. m. XXI<sup>e</sup> siècle. Dérivé d'<i>analphabète</i>. : "Le fait de ne savoir ni lire ni écrire ; situation d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire. Taux d'analphabétisme, pourcentage des analphabètes dans une population".</p> <p><b>Illettrisme</b> : n.m. XXI<sup>e</sup> siècle dérivé d'illettré : "Incapacité à lire un texte simple en le comprenant" Ce terme apparaît uniquement dans la dernière édition en 2001.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Hachette</b></p>	<p><b>Analphabète</b> : "Qui ne sait ni lire ni écrire, synonyme d'illettré"</p> <p><b>Analphabétisme</b> "État de l'analphabète"</p> <p><b>Illettré</b> : "Qui n'est pas lettré" - "Qui ne sait ni lire ni écrire"</p> <p><b>Illettrisme</b> : "Etat de celui (celle) qui, bien qu'ayant été scolarisé, a perdu l'usage habituel de la lecture et de l'écriture"</p>
<p style="text-align: center;"><b>Le petit Larousse</b></p>	<p><b>Analphabète</b> : "Qui ne sait ni lire ni écrire"</p> <p><b>Analphabétisme</b> "État de l'analphabète, d'une population analphabète"</p>

<sup>1</sup> GPLI (1995), « De l'illettrisme : état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit », *Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), Ministère du travail, du dialogue social et de la participation*, Centre Info, Paris, octobre 1995, 57 p.

		<p><b>Illettré</b> : "<i>Qui ne sait ni lire ni écrire ; analphabète</i> " / "<i>Qui n'est pas lettré, inculte</i>"</p> <p><b>Illettrisme</b> : "<i>Etat des personnes, qui ayant appris à lire et à écrire, en ont perdu la pratique</i>"</p>
	<b>Le nouveau petit Robert</b>	<p><b>Analphabète</b> : "<i>Qui n'a pas appris à lire et à écrire</i>"</p> <p><b>Analphabétisme</b> "<i>État de l'analphabète, des analphabètes d'un pays</i>"</p> <p><b>Illettré</b> : "<i>Qui ne sait ni lire ni écrire</i>" ; "<i>Qui est partiellement incapable de lire et d'écrire</i>"</p> <p><b>Illettrisme</b> : "<i>Etat de l'illettré incapable de maîtriser la lecture d'un texte simple</i>"</p>
<b>Organismes institutionnels</b>	<b>Unesco (Analphabétisme fonctionnel)</b>	<p>- <b>1958</b> :« <i>Est fonctionnellement analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.</i> » (Conférence mondiale sur l'éducation des adultes de Montréal) ;</p> <p>- <b>1978</b> : à cette logique de fonctionnement dans la vie quotidienne succède en 1978 une logique de développement personnel et de participation à la vie de la cité : "<i>sont fonctionnellement analphabètes ceux qui ne sont pas capables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de leur groupe et de leur communauté, ni de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté</i>";</p>
	<b>ATD-Quart Monde: création néologisme : illettrisme, 1983)</b>	<p>«<i>L'illettrisme, désigne les manifestations d'un type d'inaptitude et l'état dans lequel se trouve un illettré. C'est-à-dire une personne à qui ont été enseignées les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul et qui, pour des raisons diverses, n'a pas acquis ou conservé ces compétences élémentaires</i>».</p> <p>Pour ATD-Quart Monde : illettrisme et analphabétisme désignent la même réalité</p>
	<b>OCDE (Illettrisme/littératie)</b>	<p><b>1995</b> : La littératie est « <i>l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.</i> »</p> <p><b>Cinq « niveaux de littératie » ont été déclinés</b></p> <p>- Le <b>niveau 1</b> : les individus d'un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.</p> <p>Le <b>niveau 2</b> : les individus qui peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.</p> <p>- Le <b>niveau 3</b> : l'individu ayant un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.</p> <p>- Les <b>niveaux 4 et 5</b> les individus qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information</p>

<p><b>Groupe de pilotage de lutte contre l'illettrisme GPLI - France</b> (pose des situations d'illettrisme)</p>	<p><b>1995</b> : « Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été <i>scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication.</i> »</p>
<p><b>L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ANLCI - France,</b> (créée en 2000 après la GPLI)</p>	<p><b>1999</b> : D'après <b>Marie-Thérèse Geoffroy</b> - Directrice de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme – in "Lutter contre l'illettrisme", 1999 : "<i>Les chercheurs, définissent l'illettrisme comme la situation de "personnes qui ne peuvent comprendre seules une information disponible sous une forme écrite, après avoir été scolarisées au moins cinq années". Ils distinguent ainsi l'illettrisme de l'analphabétisme qui concerne ceux qui n'ont jamais été alphabétisés ( ce qui devient de plus en plus rare) et de ceux qui ont des difficultés avec la langue française. On perçoit bien cette définition donnée par la recherche, mais les acteurs sur le terrain peuvent la trouver bien abstraite car dans la réalité les situations s'entremêlent</i>".</p>

### Ch3/Tableau-2 Quelques définitions de l'alphabète, l'illettré et de l'illettrisme

Traité et adapté - Sources (INJEP, 2003)<sup>1</sup> « Le point sur l'illettrisme »  
et (OCDE, 2000), « La littératie à l'ère de l'information »

Merieux (2002) notifie l'existence d'un rapport de causalité entre l'illettrisme et l'exclusion. Il affirme que l'illettrisme est une des causes de l'exclusion sociale et professionnelle. Il avance que le fait d'être en difficulté dans la communication, le maniement de la langue écrite et particulièrement orale, dévalue les compétences de l'individu et déprécie sa qualité et met en cause son employabilité. Il risque ainsi d'être marginalisé professionnellement et socialement. Par ailleurs, le même auteur confirme par hypothèse que l'exclusion engendre aussi l'illettrisme. De leur part, Bourel et Detre (2006) rapportent que l'illettrisme est un des volets de la grande exclusion sociale et qu'il prend racine dès l'enfance à l'occasion des premiers apprentissages. Ils notent qu'en entrant en formation à l'âge adulte pour parfaire les savoirs de base, la démarche s'avère assez complexe et difficile. Elle est marquée essentiellement par des obstacles psychologiques et culturels importants et des difficultés à s'en sortir avec le temps. De la sorte, on peut noter que l'illettrisme n'est pas uniquement la non conservation des compétences élémentaires en lecture/écriture et calcul mais il est aussi l'hesitation de l'actualisation des connaissances acquises et le manque de volonté de surmonter les

<sup>1</sup> (INJEP, 2003), Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Établissement public du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (France)

réticences personnelles et les handicaps psycho-sociologiques pour suivre les programmes de formation et de mise à niveau.

La DGLFLF(2007) enregistre que spécifiquement, plusieurs pratiques artistiques et culturelles s'accompagnent dans bien de situations d'un retour de l'envie d'apprendre à lire et à écrire. L'action culturelle favorise éventuellement la maîtrise de la langue d'origine et celles pratiquées. Dès lors, il est constaté que de plus en plus, sont nombreux les institutions et les acteurs culturels qui suivent des formations pour valoriser les acquis. *« Il en ressort une certitude partagée : la participation culturelle contribue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi qu'à l'apprentissage de la prise de parole ; elle contribue à l'acquisition de compétences qui sont aussi celles de la lecture/écriture »* (DGLFLF, 2007). Par ailleurs, la pratique et la participation culturelle rapprochent l'individu des autres communautés et aboutissent à l'apprentissage et l'échange réciproque des savoirs et des acquis culturels. Elles contribuent en plus du respect du travail des autres et l'acceptation de leurs différences culturelles, à traiter l'illettrisme éventuellement autour d'une action culturelle et à l'enrichissement des connaissances. D'autant plus, on admet que l'humanité ne peut pas nier la terne sensibilité qu'elle éprouve et la modeste expression culturelle dont elle dispose aussi bien que l'illettrisme artistique et culturel qui l'habite de par ses maintes préoccupations. Ainsi, dans l'action culturelle, le travail dans la durée qui accompagne le développement de l'œuvre artistique, pourvoit la patience et affine la sensibilité et l'expression culturelle de l'individu. *« Ce type de travail est l'une des compétences attendues des personnes en apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est aussi l'une des conditions de fonctionnement des actions culturelles dans la lutte contre l'illettrisme - une condition que les systèmes d'entrée-sortie permanente en formation mettent à mal »* (BRICH59 ,2008)<sup>1</sup>. Pour développer leur rendement et améliorer leur qualité, la persévérance, l'implication, l'engagement et le travail dans la durée sont devenus les mots d'ordre pour l'individu et les différentes structures quelque soit leur nature (Matarasso, 2008). Le travail dans la durée, permet d'éviter l'effet de « la bulle d'air » des programmes de formation dont les connaissances et le savoir se perdent aussi vite qu'ils ont été acquis. Dé lors, dans le cadre de cette action, le travail dans la durée qui caractérise l'attitude artistique et culturelle de

---

<sup>1</sup> (BRICH59 ,2008), <http://brich59.canalblog.com/archives/2008/12/10/11693503.html> (consulté le 23.02.2013)

l'individu, enrichit ses acquis littéraires et assiste son aptitude et sa capacité à se dépasser pour agir et œuvrer « En dehors de la boîte/Out of the box ». Penser en dehors de la boîte artistique et culturelle, oriente l'individu vers de nouvelles perspectives et pousse sa créativité au maximum de ses limites pour sortir du conventionnel et des sentiers battus et aller de l'avant vers les champs inexplorés et créer la diversité. L'art et la culture redonnent à l'individu l'espoir et la sensation de la vie. Pour la comprendre et en bénéficier, il s'attèle littérairement à apprendre et combler son illettrisme relatif pour dégager les fins fonds de ses compétences. Dès lors « *Nous ne savons pas ce que nous sommes capables de faire jusqu'à ce que nous essayons. Nous avons des ressources personnelles que nous ne soupçonnons même pas que nous avons. Elles gisaient là en attente d'être découvertes et exploitées. Il est dit que nous n'utilisons qu'une fraction de nos talents donnés par Dieu. Une déclaration qui n'a jamais été contestée* »<sup>1</sup>. Toutefois, il faut admettre, tel que l'avance les (Recommandations du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006)<sup>2</sup> qu'il faut s'imprégner autant que possible des connaissances artistiques et culturelles de son environnement national et international et acquérir au minimum les connaissances élémentaires des œuvres culturelles majeures. Ceci aide l'individu à cultiver sa créativité, sa sensibilité et son expression culturelle d'une part pour pouvoir déployer sa mobilité physique et virtuelle d'autre part. En évoluant dans la mondialisation et la société SICS; la compréhension autant que possible par l'individu de la diversité culturelle et linguistique d'autrui, lui ouvre des chances inestimables d'affaires, d'intégration socio-économique, d'employabilité et d'insertion professionnelle. Nonobstant que dans ce cadre conceptuel, les aptitudes culturelles relèvent intégralement de l'étoffe individuelle et des dons innés qu'il faut explorer, valoriser et savoir canaliser. Elles dépendent de son espoir dans l'avenir, de sa vision futuriste des choses, de son implication dans les œuvres qu'il réalise, de son engagement corps et âme pour les réaliser jusqu'au bout, bref: de sa croyance en lui-même. Dans ce sillon, l'individu doit œuvrer à bâtir sa capacité de confronter ses visions et ses créations avec celles des autres, pour assoir les ponts d'articulations et combler les fissures de séparation en vue de développer ses

---

<sup>1</sup> <http://www.energika.org/reussite-croissance-a02841007.htm> (Consulté le :05.06.2013)

<sup>2</sup> Journal officiel de l'Union européenne, L 394/10 FR, Recommandations du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)

aptitudes créatives pour qu'elles soient transférables dans divers contextes professionnels et privés. Ceci sollicite une attitude positive, d'ouverture et de respect envers la diversité des formes d'expression culturelle. « *Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et curiosité pour les langues et la communication interculturelle (...) Par une attitude positive, on entend également la créativité, la volonté de développer son sens esthétique par une pratique personnelle de l'expression artistique et par une participation à la vie culturelle*» (JOUE, 2006/962/CE)<sup>1</sup>

## **1.2 L'organisation OCDE<sup>2</sup> et les compétences clés**

L'organisation OCDE accorde une grande importance aux capacités et attitudes psycho-sociales qui sont exigées pour la survie de l'individu et sa cohabitation dans son contexte socio-économique. Elle considère que le concept de la compétence va haut delà du savoir et du savoir faire. Il transcende la simple réplique des connaissances vers la réflexion, l'esprit critique et la faculté de création de l'individu au cours de sa formation et de son apprentissage continu. Il englobe la capacité à gérer les tâches complexes relatives à son vécu quotidien dénotant une flexibilité contextuel et une adhésion fluide au changement. Ce qui dénote un degré de maturité atteint par l'individu pour se distinguer et se différencier dans la concurrence. Ce dernier doit faire appel à une panoplie de compétences pour pouvoir assurer sa cohésion sociale et frayer son chemin dans un environnement en variation continue. Aussi, l'individu doit prendre la responsabilité de son propre développement et doit démontrer une motivation explicite et une adroite habileté à diriger ses propres apprentissages dans un monde en développement durable, appelant de plus en plus à l'autonomie, l'engagement et l'implication. « *Le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population – (compétences) s'entend ici comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs (...) Cependant, il n'est pas aisé d'identifier avec suffisamment de certitude les nouvelles compétences requises. Nous sommes*

---

<sup>1</sup> Journal officiel de l'Union européenne, (JOUE.2006/962/CE), L 394/10 FR, Recommandations du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

<sup>2</sup> L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, en anglais : (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD). Présentation OCDE, site : <http://www.oecd.org/fr/>

déterminés à approfondir la réflexion, en adoptant une vision large de manière à prendre en compte les besoins d'une société de la connaissance et non pas seulement d'une économie de la connaissance »<sup>1</sup> (OCDE, 2001).

Pour cerner la question, l'OCDE a œuvré à identifier un ensemble de compétences visant comme résultat fondamental la survie de tous les individus, quelque soit leur nature et leur réponse aux exigences socio-économiques de leur contexte d'évolution. Dans ce cadre, elle a lancé en préparation du 21<sup>ème</sup> siècle, le programme « *Définition, Sélection des Compétences Clés* », DeSeCo (1997-2003). Il a pour objectif d'identifier un cadre conceptuel permettant de définir les compétences clés fondamentales et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes. Les compétences clés sont celles qui sont en premier lieu sollicitées et valorisées, constituant le capital humain et générant des gains individuels et sociaux. En deuxième lieu; elles sont utiles et s'appliquent dans divers domaines et multiples secteurs, quelque soit leur nature, fondamentale ou transversale et quelque soit leur contexte, professionnel ou privé. Enfin, elles constituent un besoin universel incontournable pour tous les individus dans la société moderne, quelque soit leur origine et nature et dont chacun aspire l'adoption et la disposition.

Pour identifier les compétences clés, le programme DeSeCo<sup>2</sup> est parti des questions suivantes: « *Qu'exige la société d'aujourd'hui de la part de ses citoyens ? (...) la question est de savoir ce dont les individus ont besoin pour pouvoir évoluer dans la société telle qu'elle se présente à eux. Quelles compétences doivent-ils posséder pour trouver un emploi et le garder ? Quelles doivent être leurs facultés d'adaptation pour qu'ils puissent faire face à l'évolution des technologies ? Par ailleurs, (...) les compétences dépendent non seulement des caractéristiques et exigences de la vie moderne, mais aussi de la nature des objectifs individuels et collectifs* ».

En réponse à ses questions, le programme DeSeCo a classé les compétences requises par les individus en trois catégories interdépendantes malgré leurs typologies

---

<sup>1</sup> Réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE, Paris, les 3 et 4 avril 2001, « Investir dans les compétences pour tous ».

<sup>2</sup> Présentation programme DeSeCo/OCDE, [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco) (Consulté: 02.05.2013)

distinctives (Ch3/Tableau-3). Croisées ensemble, ces catégories constituent les compétences clés qui sont identifiées par l'OCDE.

Catégories		Objectifs	Compétences
1	<b>Se servir d'outils de manière interactive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester au fait de l'évolution technologique</li> <li>- Adapter les outils en fonction de ses besoins</li> <li>- Dialoguer activement avec le monde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.</b> Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive</li> <li><b>B.</b> Utiliser le savoir et l'information de manière interactive</li> <li><b>C.</b> Utiliser les technologies de manière interactive</li> </ul>
2	<b>Interagir dans des groupes hétérogènes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire face à la diversité dans des sociétés pluralistes</li> <li>- L'importance de l'empathie</li> <li>- L'importance du capital social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.</b> Établir de bonnes relations avec autrui</li> <li><b>B.</b> Coopérer, travailler en équipe</li> <li><b>C.</b> Gérer et résoudre les conflits</li> </ul>
3	<b>Agir de façon autonome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le besoin d'affirmer son identité et de réaliser ses objectifs dans un monde complexe</li> <li>- Le besoin d'user de ses droits et d'assumer ses responsabilités</li> <li>- Le besoin de comprendre son environnement et son mode de fonctionnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.</b> Agir dans le contexte global</li> <li><b>B.</b> Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels</li> <li><b>C.</b> Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins</li> </ul>

### Ch3/Tableau-3 - Catégories et objectifs des compétences clés de l'OCDE

Traité et adapté - Source (Programme DesEcO/OCDE)<sup>1</sup>

#### 1.2.1 La première catégorie : Se servir d'outils de manière interactive

L'individu doit avoir la capacité de se servir d'une multitude d'outils, divers et variés (matériel et immatériel : TIC, langage, etc.) lui permettant d'interagir et d'entrer en contact avec son environnement dépendamment de ses différentes facettes (sociale, économique, culturelle, etc.). Il est appelé à maîtriser ces outils pour les adapter à une utilisation interactive avec ses pairs, à bon escient dans son champ d'action professionnel et privé. En plus de la maîtrise de la technologie et des outils interactifs pour développer le langage de communication et accéder à l'information et aux nouvelles connaissances, la société SICS sollicite de l'individu la judicieuse exploitation de ces moyens passifs en apparence mais créatif en réalité. En ce sens, ces moyens permettent à l'individu une extension virtuelle et lui donnent de nouvelles possibilités d'interaction et de créativité qui lui fait découvrir une nouvelle vision du monde. De la

<sup>1</sup> Présentation programme DeSeCo/OCDE, [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco) (Consulté: 02.05.2013)



sorte, l'individu doit veiller à cultiver son savoir et son savoir faire et étayer une culture informationnelle anticipative pour entretenir une capacité innovatrice en vue de défier toute concurrence et prévenir toute incertitude.

#### **A) La capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive**

La compréhension et la maîtrise du langage oral et écrit et les aptitudes qui s'en suivent en calcul et en mathématique constituent les compétences de base à acquérir par chaque individu en littératie et numératie dont il doit disposer pour pouvoir intégrer la société SICS et y évoluer. Ces compétences constituent les éléments essentiels pour pouvoir entrer en contact avec autrui directement ou virtuellement, communiquer, formuler ses idées et transmettre ses points de vue. Les capacités littéraires et numériques constituent les aspects spécifiques fondamentaux des compétences clés de l'individu pour traiter, analyser et délimiter les contours des informations qui se présentent en vue de les prescrire à la culture informationnelle. Désormais, cette capacité ne se limite pas à la culture de compréhension du contenu des communications écrites et orales dont dispose l'individu, mais c'est aussi l'habileté d'exploration de cette culture pour générer la réflexion interactive et l'exploitation intelligente qui s'en suit pour réaliser les objectifs. Par ailleurs, le croisement de cette culture avec la culture mathématique, scientifique et la technologie interactive, développe chez l'individu l'aptitude à valoriser le poids et le rôle joué par l'information et les connaissances dans le monde. Il l'aide à identifier leur apport et l'amène à considérer leur enjeu quelques soient leurs natures, classiques ou virtuelles, chiffrées, symboliques ou texte littéraire. Il s'en sort un enrichissement de la culture informationnelle et une meilleure visibilité de l'espace environnemental. Ceci permet d'étendre les réseaux de communication, de multiplier les interactions d'échange et d'augmenter les chances d'action bénéfiques et lucratives suite à la croissance de l'information disponibles et des bases de données développées.

#### **B) La capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive**

La société SICS est caractérisée essentiellement par l'économie de l'information qui est supportée par les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui

constituent la source primordiale de la prospérité et du développement socio-économique dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Ceci requiert impérativement des individus capables d'utiliser aisément les TIC de manière interactive et conversationnel pour favoriser le relationnel, l'échange et la communication en vue d'accéder à l'information et développer leurs bases de connaissances et du savoir. La société moderne est sans cesse inonder par un déluge informationnel expliqué par la vitesse lumière technologique à laquelle on a délivré notre destinée. En perdant sa vitesse et son rythme vertigineux, l'individu se verra dépayser et compter d'un jour au lendemain moyenâgeux, déstabilisé par le manque d'actualisation d'information. Ainsi cette compétence d'utilisation du savoir et de l'information de manière interactive, relève essentiellement dans la société SICS, d'une culture informationnelle formulée en premier lieu par la capacité de la manipulation intelligente des TIC et en second lieu d'une habileté à trouver l'information pertinente, la traiter et l'exploiter en conséquence. Le programme DeSeCo de l'OCDE avance que : *« Pour utiliser le savoir et l'information de manière interactive, les individus doivent être capables de : (a) Reconnaître et identifier l'inconnu ; (b) Identifier et localiser les sources d'information pertinentes et y Puiser ce dont ils ont besoin en passant aussi par la recherche d'informations sur Internet ; (c) Juger de la qualité, de la pertinence et de la valeur de l'information et de sa source ; (d) Ordonner le savoir et l'information »*. Ces capacités intègrent pratiquement les compétences de base sollicitées par la veille stratégique en tant que système d'information à exploiter et une compétence à s'en approprier. Le veilleur en persécution continue de l'information valorisée, devrait minimiser et dissiper l'incertitude, en adoptant les moyens formels, informels, classiques, interactifs, technologiques, Internet, etc.) pour cerner l'information recherchée, anticiper les événements et prospecter l'avenir. Désormais, l'information est devenue une source de richesse dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Elle y constitue une monnaie d'échange. Celui qui la détient et l'exploite à bon escient, monopolise la prospérité et la puissance économique. Dés lors, la veille avec ses différentes typologies, devrait constituer un souci constant pour chaque individu et toute organisation (Khenissi et Gharbi, 2009). Mieux encore, les pays asiatiques ont fait de cette discipline une compétence générale et un objectif collectif et national. Ils l'ont adoptée dans leur esprit socio- culturel. Le Japon en est un exemple (Ebelmann, 2004).

### C) La capacité à utiliser les technologies de manière interactive

L'évolution de la technologie et son intrusion dans la vie professionnelle et privée de l'individu, lui impose obligatoirement sa maîtrise et son utilisation pour pouvoir communiquer, subvenir à ses besoins et interagir avec son environnement. La capacité et l'habileté de sa manipulation, sont devenues des compétences clés dans la société SICS. Il faut noter que la typologie technologique diverse, représentée essentiellement par les systèmes d'information interactifs, réduit les distances et accélère le temps de réponse. Le World Wide Web (WWW) avec la toile Internet, ont révolutionné la vie interactive de l'individu en passant dans une courte durée du Web 1.0 au Web 2.0 pour parler actuellement du Web 3.0 et même du 4.0 qui viennent changer nos pratiques professionnelles et privées quotidiennes. Quoniam (2010) avance que : « *Le « web 2.0 » qualifié aussi de web contributif exprime le passage d'une communication verticale propre aux médias traditionnels, à une communication horizontale ou « many to many ». Il témoigne et participe, de l'avènement d'un paradigme communicationnel, caractérisé par une diminution des interactions hiérarchiques dans l'expression, le caractère sémantique de l'information et le développement de réseaux sociaux* ». Boutet (2011)<sup>1</sup> remarque la limite du droit à l'écriture avant le Web 2.0 et qu'on se trouvait dans une diffusion informationnelle de « Any-to-many : peu d'émetteurs et une foule de récepteurs ». Toutefois, depuis le web 2.0, chacun se trouve potentiellement émetteur, et récepteur, « Many-to-many: beaucoup d'émetteurs et une foule de récepteurs ». Ce qui offre une interactivité accrue de l'information et une fureur de connexion. Depuis, les innovations technologiques n'ont pas cessées d'accentuer l'interactivité du Web pour faciliter son utilisation et combler les distances qui séparent les internautes en vue de les rapprocher virtuellement et de les captiver de plus en plus. La démocratisation du Web se déclare et l'interactivité, la liberté d'échange informationnelle et idéologique se proclament de suite, pour appeler la technologie à innover pour suivre « Le printemps du World Wide Web ». Les versions déferlent (Ch3/Tableau-4) et les mythes émergent, pour constater aussitôt un réalisme technologique et un apport d'avantages concrets (Waterschoot, 2012)<sup>2</sup>, Ceci sollicitent

---

<sup>1</sup> Boutet C..V. (2011), « Le cycle de l'information en intelligence économique, à la lumière du web 2.0 », *These, Université du Sud Toulon Var, 09 Nov.2011*, These dirigée par le Pr. Luc Quoniam.

<sup>2</sup> Waterschoot C. (2012), « Du web 1.0 au web 4.0 », *Trends, Web 2.0, 1 Fevrier. 2012*  
<http://c-marketing.eu/du-web-1-0-au-web-4-0/> (Consulté le : 25.08.2013)

de l'individu un seuil de compétence à utiliser les technologies interactivement et à comprendre leur objet et saisir leur potentialité. C'est un appel à un niveau relationnel et interactionnel qui va plus loin que les compétences de base d'exploitation de l'Internet pour s'imprégner d'une culture informationnelle numérique et une pratique technologique constante dans la vie courante, professionnelle et privée (Khenissi et Gharbi, 2010a).

Type de Web	Présentation du Web	
<p><b>Web 1.0 (web traditionnel)</b></p> <p>Le Web 1.0 encore appelé <b>web traditionnel</b>, est avant tout un web statique, centré sur la distribution d'informations. Il se caractérise par des sites orientés produits, qui sollicitent peu l'intervention des utilisateurs. Les premiers sites d'e-commerce datent de cette époque. Le coût des programmes et logiciels propriétaires est énorme.</p>	Période	1991-1999
	Concept	Système "push" – distribution de l'information
	Focus	Connecte les informations, orienté entreprises et institutions
	Utilisateur	Consommateur passif (read only – view and link) .
	Flux	"One to Many" – sens unique
<p><b>Web 2.0 (web social)</b></p> <p>Le Web 2.0, ou <b>web social</b>, privilégie la dimension de partage et d'échange d'informations et de contenus (textes, vidéos, images ou autres). Il voit l'émergence des réseaux sociaux, des smartphones et des blogs. Le web se démocratise et se dynamise. L'avis du consommateur est sollicité en permanence et il prend goût à cette socialisation virtuelle. Toutefois, la prolifération de contenus de qualité inégale engendre une infobésité difficile à contrôler.</p>	Période	2000-2009
	Concept	Interactions – conversations entre utilisateurs
	Focus	Connecte les personnes, orienté communautés et "tribus" (web démocratisé)
	Utilisateur	Consommateur et acteur. Seule une minorité devient auteur "read & write". La majorité se restreint au "read & share"
	Flux	(Many to Many), échanges dynamiques
<p><b>Web 3.0 (web sémantique ou smart web)</b></p> <p>Le Web 3.0 aussi nommé <b>web sémantique ou smart web</b>, vise à organiser la masse d'informations en fonction du besoin contextuel de l'utilisateur. C'est un web qui tente de donner sens aux données. Il est plus portable et fait de plus en plus le lien entre monde réel et monde virtuel. Il répond aux situations mobiles, toujours connectés à travers une multitude de supports et d'applications malines ou ludiques.</p>	Période	2010 +
	Concept	Curation - compréhension et exploitation des données
	Focus	Connecte le savoir, orienté individu dans son contexte
	Utilisateur	Consommateur engagé. Utilisateur de plus en plus actif, mobile, toujours connecté
	Flux	(Many to one) - flux digital continu

<b>Web 4.0 (web symbiotique ou web intelligent)</b>  Le Web 4.0 évoqué par certains comme le <b>web intelligent</b> , effraie autant qu'il fascine, puisqu'il vise à immerger l'individu dans un environnement (web) de plus en plus prégnant. Il pousse à son paroxysme la voie de la personnalisation ouverte par le web 3.0 mais il pose par la même occasion de nombreuses questions quant à la protection de la vie privée, au contrôle des données, etc. C'est un terrain d'expérimentation qui est en cours.	Période	2020 !?
	Concept	Interconnexion réel/virtuel, intelligence collective
	Focus	Connecte l' <b>intelligence, orienté interaction individus/objets</b>
	Utilisateur	L'utilisateur devient cré-acteur, en constante symbiose avec son environnement
	Flux	(One in many) – environnement intelligent

### Ch3/Tableau-4 Typologie du Web et de l'interactivité informationnelle Traité et adapté - Source (Waterschoot, 2012)<sup>1</sup>

#### 1.2.2 La deuxième catégorie : Interagir dans des groupes hétérogènes

Certes, la technologie assure en présentiel, une certaine autonomie à son utilisateur. Toutefois, dans un monde virtuel, de plus en plus connecté, les individus s'avèrent en réalité de plus en plus rapprochés et interdépendants pour concrétiser des objectifs individuels et collectifs. De la sorte, les individus doivent être capables d'agir en groupe et engager des relations avec d'autres. Face à la rencontre de personnes différentes, il est indispensable que chaque individu soit capable d'agir dans des groupes hétérogènes. Quelque soit sa nature, l'individu est appelé à la coexistence et à la cohabitation avec autrui. Même s'il se trouve autonome avec la technologie, il cherche toujours la chaleur d'une présence virtuelle pour le reconforter.

#### A) La capacité à établir de bonnes relations avec autrui

La prospérité socio-économique des individus et des sociétés, dépend énormément de la typologie relationnelle et de la nature de coopération nouées avec autrui. Pour pouvoir bénéficier de l'apport des diverses situations et en tirer partie, les individus doivent veiller à la gestion de leurs relations avec les différents acteurs environnementaux, tenant compte de leurs disparités culturelles et socio-économiques. Ceci requiert de l'individu des compétences psycho-sociologiques, pour cultiver impérativement une intelligence et des relations émotionnelle durables avec autrui.

<sup>1</sup> Waterschoot C. (2012), « Du web 1.0 au web 4.0 », *Trends, Web 2.0, 1 Février. 2012*  
<http://c-marketing.eu/du-web-1-0-au-web-4-0/> (Consulté le : 25.08.2013)

Kupelesa (2006) souligne que les émotions constituent un processus psychobiologiques, dont le rôle dans le management et les relations humaines s'impose de plus en plus. Il ajoute que : « *L'appel à la mobilisation, la place de l'implication dans le travail, l'attente de plaisir comme le développement des compétences « soft », des capacités de communication et d'influence impliquent de mieux comprendre leur place et leur importance dans le travail* ». En élaborant son processus émotionnel (Annexe -1), Frijda (1986) indique que la satisfaction ou la non-satisfaction des « intérêts » est à l'origine de l'intensité émotionnelle et de l'acuité relationnelle. Cosnier (2006) avance que : « *Ces intérêts peuvent se regrouper en trois grands types: les intérêts personnels, les intérêts relationnels et les intérêts sociaux. Les intérêts personnels sont à la fois liés à l'intégrité physique et à l'intégrité psychologique. Ainsi, y trouve-t-on les problèmes de protection ou de satisfaction corporelle, satisfaction des besoins élémentaires aussi bien que sauvegarde de l'estime de soi et de l'idéal du Moi. Les intérêts relationnels traduisent les liens fondamentaux, familiaux, amicaux, amoureux qui sont à la base de la cohésion des différents groupes sociaux. Les intérêts sociaux, sont, au-delà des intérêts relationnels précédents, liés aux attentes du respect des normes, de la justice, et des dispositifs ritualisés qui perpétuent l'ordre social* ». Néanmoins, quelque soit le degré ou la nature des intérêts perçus (besoins, attentes, objectif de premier ordre, etc.), l'individu doit développer sa capacité à établir de bonnes relations avec les membres de sa communauté professionnelle et privée pour pouvoir s'y intégrer, organiser en commun son travail, planifier ses étapes et faire preuve de ses compétences. Il doit maintenir constamment un réseau de communication interpersonnelle pour assurer des relations sociales et individuelles performantes. Cette compétence s'avère essentielle pour la prospérité socio-économique. Elle identifie la capacité de l'intégration, de l'appréciation des valeurs, des convictions et du respect de la culture des autres pour assurer l'adhésion sociale et la cohésion groupale qui sont sources du succès et secrets de toute réussite. Cette attitude sollicite indéniablement une capacité empathique pour se mettre à la place des autres, comprendre leurs attitudes et assimiler leurs idées et comportements. Cette capacité permet à l'individu d'admettre à tout moment la différence constatée avec autrui et l'amène à frayer son chemin et se positionner dans n'importe quel environnement pour atteindre son objectif et satisfaire ses besoins.

## **B) La capacité à coopérer**

Toute organisation qui cherche à évoluer dans son environnement, projette à bâtir une compétence collective au sein de son groupe de travail. Ainsi, en plus de la compétence individuelle, elle sollicite de son personnel et des individus qui la composent, une compétence collective basée sur la capacité à coopérer interpersonnelle. Viens (2000) note que « *Coopérer réfère au processus de réalisation d'activités partagées où chacun réalise une section du projet sans nécessairement se préoccuper du travail accompli par les autres coéquipiers. C'est le partage du produit, mais pas nécessairement de l'apprentissage* ». Bouchard, Pelchat et Boureault (1996) soulignent que coopérer, indique la décision commune à entreprendre des actions pour atteindre un but commun. Moreau, Robertson et Ruel (2005) constatent que la capacité de coopérer est une mise en commun de contributions individuelles pour la réalisation d'un projet. Elle puise son énergie d'un échange de points de vue et d'une concertation de décisions pour apprêter des actions collectives et réaliser un objectif fédérateur. Pour ces derniers, coopérer, insinue la capacité de chaque membre d'un groupe à collaborer et à contribuer à l'ensemble des étapes de réalisation d'un projet et à l'atteinte de son objectif. Duriez (2011) avance que : « *La capacité à coopérer consiste à se "décentrer" de la maîtrise de son périmètre pour accepter d'entrer dans une zone d'inconfort où la performance se joue dans la capacité à optimiser, transformer, voire révolutionner les modalités de travail aux interfaces* ». Par ailleurs, cet auteur ajoute que : « *La coopération, c'est la capacité à "opérer", c'est-à-dire prendre des décisions et agir ensemble, à plusieurs, avec (c'est différent de "participer, contribuer")* ». Pour Smith, Carroll et Ashford (1995), la coopération est un processus par lequel des individus, des groupes ou des organisations entre en relation et travaillent ensemble dans un but commun. Cerisier (1999) souligne de sa part, qu'elle est une organisation collective de travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous tâches qui sont affectées à des acteurs selon une distribution équivalente, soit selon la logique des compétences de chacun. Bouchard, Pelchat et Boureault (1996) soulignent que la coopération est un processus d'interactions entre des individus qui partagent des tâches, des responsabilités ou des activités à assumer pour atteindre un objectif spécifique. Elle est un processus d'opérationnalisation d'une décision. La coopération génère une attitude d'interdépendance entre les individus. Elle

consolide des sentiments de solidarité et constitue des relations d'entraide et d'assistance entre les membres d'un groupe pour atteindre des visées collectives (Panitz, 1999). De sa part, Duriez (2011) met en avant quatre points pour développer la capacité à coopérer : a) chaque individu doit bien comprendre les fonctions et les enjeux de l'autre. b) Chacun doit s'ouvrir aux échanges à parité. Il s'agit de partager du pouvoir de façon équitable et non pas égalitaire, en fonction des compétences et des responsabilités, dans l'interdépendance. c) La co-création en tant que principe de base dans l'élaboration des projets. d) L'émetteur et le récepteur dans le groupe doivent se préoccuper de savoir comment ils sont compris mutuellement.

Cohen et Bailey (1997) proposent un cadre conceptuel (Annexe-2)<sup>1</sup> avec les principales variables affectant l'efficacité et la performance d'un travail collectif et coopératif. Dans ce sens, les individus doivent œuvrer à développer des compétences d'action commune pour résoudre les problèmes, opérationnaliser des étapes et réaliser les objectifs stratégiques communs. Ceci résulte essentiellement de l'attitude des relations d'interdépendance, du partage mutuel des objectifs, du succès et des échecs, mais surtout de l'implication et de l'engagement de tous les membres d'un groupe (Tousand et al., 1998). « L'implication du personnel » est l'un des huit (8) principes fondamentaux du management de la qualité, évoqués par la norme ISO 9000 (Villalonga, 2005). Elle se présente en tant que la force relative de l'identification d'un individu à une organisation donnée et son engagement dans cette organisation. Elle se caractérise essentiellement par l'engagement, la forte approbation et croyance dans les buts et valeurs de l'organisation, la volonté de réaliser des efforts considérables au profit de cette organisation et enfin par le désir de rester membre de cette organisation (LIRHE,2007)<sup>2</sup>. Par ailleurs (Encyclopædia Universalis, 2013)<sup>3</sup> avance que « l'engagement » est une décision et un acte de conduite qui désignent un mode d'existence avenir, impliquant l'individu à se lier lui-même à certaines démarches à accomplir dans le futur, dans un intérêt collectif ou personnel. Dans ce cadre, le

---

<sup>1</sup> Cité par Boutigny (2004), « coopération dans l'entreprise et compétence collective », *XV<sup>e</sup>.Congrès, La GRH mesurée, La mesure du comportement, d'attitudes et d'états psychologiques*, T-2, Montréal,1-4 Sept.

<sup>2</sup> LIRHE, (2007), «La mesure de l'implication professionnelle : Un exemple de corpus en évolution », Notes du LIRHE . n°445, ISBN/ISSN/EAN, 01.07.2007.

[http://doc.cee-recherche.fr/opac/index.php?lvl=bulletin\\_display&id=19730](http://doc.cee-recherche.fr/opac/index.php?lvl=bulletin_display&id=19730) (Consulté le : 31.08.2013)

<sup>3</sup> <http://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/> (Consulté le : 31.08.2013)



programme DeSeCo/OCDE (1997) indique que les individus doivent être capables de coopérer et de concilier leurs propres priorités avec leur engagement en faveur des objectifs du groupe et de lui apporter un soutien de premier ordre. Pour y réussir, ils doivent développer dans ce sens des compétences adéquates, telles que la présentation des idées et l'écoute des autres, la compréhension de la dynamique d'un débat et le suivi d'un ordre du jour; la capacité de négociation et de la prise de décision.

### **C) La capacité à gérer et de résoudre les conflits**

Le dictionnaire Larousse indique : « *Qu'un conflit c'est une opposition d'intérêts entre deux ou plusieurs parties dont la solution peut être recherchée soit par des mesures de violence, soit par des négociations, soit par l'appel à une tierce personne* ». Le conflit se déclenche (Annexe-3) lors d'une rencontre de sentiments opposés et d'intérêts incompatibles qui prennent formes de tensions (Annexe-4) entre des entités diverses face à des besoins non satisfaits (Annexe-5). C'est une manifestation d'antagonismes entre des intérêts incompatibles. Ainsi, le conflit prend naissance suite à une perception de menace apparente ou effective de privatisation de certains intérêts. Dé lors, on note que Marsan (2010) indique que « le conflit » est émotionnel non gérable et nécessite la plupart du temps un médiateur. Il dépasse la notion du « problème » qui est rationnel gérable généralement entre les parties en désaccords. Par ailleurs, le conflit est non mesurable à l'encontre du problème. Il est synonyme de manifestation de crises, de tensions et de violences entre les individus et au sein de l'organisation (Ch3/Tableau-5). Le conflit fait intervenir des variables multiples et des acteurs divers qui requièrent une capacité adroite de gestion. Divers compétences sont mobilisées pour identifier les modes adéquates de sa résolution et redynamiser la cohésion des équipes et améliorer le dialogue social.

Le Problème		Le Conflit	
Rationnel	Il est mesurable	Emotionnel	Il est non mesurable
	Il représente un écart entre une situation existante et une situation souhaitée		Il est une opposition, un heurt, un choc
	Il génère une insatisfaction acceptable		Il éclate lorsqu'il y a accumulation d'insatisfactions, résultantes d'un ou de plusieurs problèmes non résolus.

### Ch3/Tableau-5 La distinction entre le problème et le conflit

Traité et adapté - Source : (Marsan, 2010)

Le conflit est une situation assez ambiguë et inconfortable qui fait souvent partie de la vie professionnelle et privée de l'individu au sein de son contexte d'évolution. Aujourd'hui, la société moderne du 21<sup>ème</sup> siècle n'en est pas épargnée face à la masse informationnelle qu'elle gère et le nombre d'acteurs qu'elle met en contact quotidiennement. Le conflit relève de la réalité socio-économique et des relations humaines. Il se déclenche entre les individus ou les groupes à cause d'un désaccord ou d'une mésentente dans les intérêts ou les objectifs. Il s'apparente dans des typologies différentes à des gravités diverses: intra-psychiques, inter-personnels, intra-groupes, inter-groupes, organisationnels et inter-organisationnels (Marsan, 2010). Selon Kopilote (2013)<sup>1</sup> le conflit entre les individus et dans les organisations trouve son foyer de diverses façons, essentiellement lorsque ; - les objectifs et les stratégies non communiqués, - ressources nécessaires pour exécuter le travail non disponibles, - tâches et objectifs de chacun non clairement définis, - esprit de compétition encouragé au détriment de la collaboration, - Sentiment d'injustice, etc. Dès lors, le conflit engendre diverses conséquences dont : - le stress, la frustration, l'anxiété et l'insomnie, les relations tendues et mauvaises communications, les griefs et litiges, la baisse de productivité et démotivation, la hausse de nombres de plaintes des clients, Blessures et accidents de travail, l'absentéisme, les congés de maladie. etc. La même source ajoute que pour positiver le conflit, il faut accepter tout d'abord l'opposition des positions en confrontant les points de vue et en minimisant l'affrontement au maximum. En second lieu, il faut relativiser le conflit en le ramenant à des faits rationnels. Enfin, il faut positiver

<sup>1</sup> <http://www.kopilote.fr/> (Consulté le : 23.06.2013) « *KOPILOTE est une entreprise de conseil au service des entreprises et des organisations. Spécialiste des projets de développement, elle aide ses clients à conjuguer organisation et créativité pour gagner en performance et en intelligence concurrentielle partout où cela est possible* »

le conflit et en tirer quelque chose de profitable pour les parties conflictuelles. Par ailleurs Kopilote (2013) ajoute que pour résoudre le conflit, il faut apaiser la température émotionnelle car la rationalité ne peut se mettre à fonctionner que si la ferveur émotionnelle se calme. On ne peut sortir du conflit que lorsqu'on sort des émotions, en amenant le vis-à-vis à en faire autant et en suivant un processus lucide de médiateur, telle que la méthode D.E.S.C qui suit quatre étapes présentées par le tableau suivant (Ch3/Tableau-6).

<b>La méthode D.E.S.C. pour résoudre les conflits</b>	
<b>Décrire les faits</b>	Décrire en nombre limité les faits précis qui posent problème et leurs effets réels : - Quels sont les vrais problèmes à l'origine. – Que se passe t il réellement. – Quels sont les enjeux pour les deux acteurs. – Quelles sont les personnes réellement impliquées. – Ai-je besoin d'informations ou d'analyse supplémentaires pour clarifier les problèmes. – j'essai de voir le conflit du coté de l'interlocuteur
<b>Exprimer les sentiments</b>	1) J'observe, je clarifie et je fais exprimer les sentiments : -Je trouve les mots justes pour la faire. –J'évite d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur des problèmes qu'il ne peut pas résoudre. –Je fais verbaliser en quoi les faits contrarient les objectifs de chacun. 2) Pratiquer la CNV (Communication Non Violone) : - Décrire une situation objective et concrète. –Exprimer son ressenti. –Exprimer ses besoins
<b>Suggérer des solutions</b>	-Rechercher en commun des solutions gagnant/gagnant. –Ne pas proposer une seule solution. –Donner une chance à toutes les suggestions. –Pratiquer l'échange de concessions. –Ne pas se laisser menacer
<b>Conclure sur du positif</b>	- Conclure sur les conséquences positives que la solution peut avoir pour chacun des acteurs. –Rappeler ce qui est commun entre les deux parties. –Ni vainqueur ni vaincu, le seul vainqueur est l'intérêt de l'organisation. –En cas d'issu gagnant/perdant, modérer ses gains et valoriser ses succès pour laisser à l'autre une porte de sortie.

**Ch3/Tableau-6 La méthode D.E.S.C. pour résoudre les conflits**  
 Traité et adapté - Source (KOPILOTE, 2013)

### **1.2.3 La troisième catégorie : Agir de façon autonome**

Désormais, l'humanité évolue de nos jours dans une société qui fait appel de plus en plus à l'initiative, la prise de décision instantanée et l'action autonome. A l'origine « *La notion d'autonomie désigne la capacité, la liberté le droit d'établir ses propres lois et la capacité de se gouverner soi-même, qu'il s'agisse d'un peuple, d'un état ou d'un individu. L'autonomie ne doit pas être confondue avec l'anarchie, ni avec l'autarcie absolue* » Barreyre et Bouquet

(2006). Ces derniers indiquent que de nos jours : « *La pensée rationaliste postule que l'autonomie est la règle de tous et non pas d'un seul, qu'elle soit voulue solidairement et reconnue par chacun comme l'expression de notre liberté la plus intime et la plus essentielle* ». Ainsi, l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance et « de faire ce qu'on veut ». Elle est plutôt une attitude responsable de faire en toute liberté des choix et de prendre des décisions tenant compte des valeurs, des lois et des contraintes spécifiques. Notons, qu'il n'y a pas un individu dans une autonomie totale, tenant compte de la définition de l'autonomie par le (Nouveau Dictionnaire critique d'Action sociale)<sup>1</sup> : « *l'autonomie est l'autogestion équilibrée des multiples réseaux et chaînes de dépendances que nous entretenons avec les autres individus ; groupes, institutions, objets, réels ou idéels ; tissu de relation où tour à tour nous sommes pourvoyeurs et receveurs dans la ronde incessante de la satisfaction de nos divers besoins* ».

Certes, l'autonomie n'est pas imaginable sans un degré de liberté, toutefois celle-ci doit évoluer dans un cadre sociétale responsable. Elle est une compétence qui s'acquiert et s'apprend en vue de pouvoir agir d'une façon autonome au sein d'un groupe. On ne naît pas autonome, mais on le devient, tenant compte d'un contexte précis, des règles et des conditions spécifiques pour éviter, les problèmes, les conflits, la jungle et la vie sauvage. Dès lors, l'individu qui agit d'une façon autonome est un être responsable et indépendant dans ses choix. Il se retrace librement à des lois et une réglementation, qu'il accepte en toute liberté d'en dépendre, pour les appliquer dans sa communauté d'action professionnelle et privée, dans un intérêt individuel et collectif.

### **A) La capacité à agir dans le contexte global**

L'individu est un être social. Il est contraint par nature à agir en groupe et tenir compte de ses pairs et des lois qui les régissent. En évoluant dans la société moderne régie par les TIC, cette relation devient plus sensible et plus contraignante dans la mondialisation, vu les connections rapprochées et les liaisons quotidiennes instantanées. Le nouvel ordre mondial impose à l'individu, les organisations et les sociétés d'une façon générale l'ouverture et la projection globalisante. Ils doivent œuvrer

---

<sup>1</sup> Nouveau Dictionnaire Critique D'action Sociale, Edition mise à jour Barreyre j.y et Bouquet B., Ed.Bayard, 2006, ISBN-13 :978.2.227.47634.9

à prendre lorsqu'il faut, une distance modérée de leurs ancrages culturels et historiques pour agir en tant qu'une composante faisant partie intégrante d'un système global. Elle en tire sa signification et sa valeur ajoutée et les perd en l'ignorant. Cette nouvelle conception, amène l'individu à repenser ses réflexions et la nature de ses réactions de sorte à les tisser à un niveau groupal et à l'échelle d'un village mondial solidaire dont l'intérêt est en définitif unique : le développement durable, le bien être social et la prospérité de l'être humain. Ainsi, l'individu doit acquérir la compétence et la capacité d'agir en « local » en tenant compte des considérations du contexte « global » régi par des normes et des réglementations spécifiques. Dès lors, chaque action doit être bien mesurée et considérée dans le cadre global de sa réalisation. L'individu doit se positionner par rapport à son entourage et doit s'ouvrir sur son environnement proche et lointain pour apprendre à « Agir local et penser global » d'une part et pouvoir « penser local et agir global » d'autre part. Pour cela, il doit être capable de développer une vision assez large de l'horizon socio-économique environnementale, de comprendre et de traiter ce qu'il en ressort comme information. Une clairvoyance synthétique des choses est aussi fortement sollicitée à côté de la capacité d'action dans un contexte global pour pouvoir d'une part bien évaluer les répercussions de ses actes et d'autre part assurer la réalisation des objectifs. Cette compétence peut être éventuellement acquise suite à une formation de base globalisante. Dans son rapport «*L'apprentissage global en Suisse*» publié en 1996, le Forum «Ecole pour un seul monde»<sup>1</sup> souligne; « *L'importance de mettre en relation des expériences locales et des phénomènes planétaires. Il est demandé un rapprochement de l'éducation à l'environnement et de l'éducation dans une perspective globale afin de favoriser la compréhension des relations entre le local et le global. Quatre idées clé sont définies: élargir l'horizon de formation, réfléchir à son identité – améliorer la communication - repenser son style de vie et établir des liens entre le local et le mondial – être acteur de sa vie. Les compétences qui en découlent doivent permettre à la personne d'orienter sa capacité d'action locale en fonction des évolutions à l'échelle mondiale. Le but de cette éducation est la personne autonome et souveraine* ». De son côté, Seitz (2002)<sup>2</sup> propose de concevoir l'éducation

---

<sup>1</sup> Forum pour un seul monde (1996). *L'apprentissage global en Suisse. Analyse de la situation, des attentes et des perspectives*. Jona: Forum « Ecole pour une seul monde ». Jona: *Forum Schule für eine Welt, Suisse*.

<sup>2</sup> Seitz, Klaus. 2002. *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/Main.

dans une perspective globale comme un « *développement de la personne dans un contexte global* » (cité par Nagel, Kern et Verena, 2006). Dans le même sillon, des systèmes d'information viennent assister « la capacité d'agir dans un contexte global », telles que la veille stratégique et l'intelligence économique. Leur processus informationnel s'avère pertinent dans la culture informationnelle de l'individu et ses prises de décisions dans un contexte global.

De sa part, le programme DeSeCo/OCDE souligne que pour agir de la sorte l'individu doit être capable : a) de comprendre des schémas fonctionnels et relationnels divers, b) d'avoir une idée claire et concise du système dans lequel il évolue (ses structures, sa culture, ses pratiques, ses attentes et ses règles formelles et informelles, etc.), c) d'identifier les conséquences directes et indirectes de ses actes, d) de pouvoir choisir entre différents plans d'action en parfaite connaissance des répercussions de ses choix et leur incidence sur les objectifs définis.

### **B) La capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels**

La capacité à élaborer des projets ou des programmes personnels évolue essentiellement à notre regard, dans le concept entrepreneurial. La compétence entrepreneuriale sous-tend à asseoir la personnalité de l'individu et à lui donner une confiance en soi. Elle dénote la détermination à réussir la prospérité socio-économique, la quiétude et l'assurance de l'avenir. C'est une compétence d'entreprendre des actions à profit personnelle ou collective.

Des définitions multiples ont été avancées pour définir l'entrepreneuriat, Aussi, diverses disciplines ont tenté de la conceptualiser, dépendamment des différents fondements auxquelles elles se réfèrent : Scientifique, Managériale, psychologique, économique, social, etc.... Pour mieux éclairer les caractéristiques de cette compétence, on ne trouve pas mieux que de présenter dans un tableau (Ch3/Tableau-7) la catégorisation du champ de l'entrepreneuriat avancée par (Omrane, Fayolle et Ben Slimane, 2009).

<b>Periodes</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Définitions du Concept Entrepreneurial</b>
<b>1.</b> Durant les deux derniers siècles, l'entrepreneuriat renvoie à une approche fonctionnelle utilisée surtout dans le domaine économique <b>(what).</b>	Schumpeter (1928)	L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise..
	Penrose (1963)	L'entrepreneuriat appréhende l'identification d'opportunités dans le système économique.
	Leibenstein (1968, 1979)	L'entrepreneuriat renvoie aux activités nécessaires à la création d'une entreprise.
<b>2.</b> Depuis le début des années 50, l'entrepreneuriat renvoie à une approche individuelle utilisée surtout dans le domaine psychologique, sociologique ou de psychologie cognitive <b>(why and who).</b>	Ronstad (1984)	L'entrepreneuriat est un processus dynamique de création humaine incrémentale.
	Toulouse (1988)	L'entrepreneurship est une réponse créatrice, une habileté à percevoir de nouvelles perspectives, à faire des choses nouvelles, à faire différemment les choses existantes ».
	Stevenson et Jarillo (1990)	Le cœur de l'entrepreneuriat corporatif est que l'opportunité qui se présente à la firme doit être poursuivie par des individus en son sein (...). Mais le repérage des opportunités est certainement fonction des capacités de l'individu: sa connaissance intime du marché, des technologies impliquées, des besoins du consommateur, etc.
	Timmons (1994)	Entreprendre suppose un état cognitif conduisant une personne à agir conformément au type d'action qu'appelle l'acte correspondant, à partir d'une idée et de détection ou de construction d'opportunités d'affaires.
	Danjou (2000)	L'entrepreneuriat est « incarné ». Il est appréhendé comme le comportement d'un individu ayant des besoins, des motivations, des traits de personnalité, des aptitudes et des compétences particuliers».
<b>3.</b> Depuis le début des années 90, l'entrepreneuriat renvoie à une approche fondée sur les processus utilisée surtout dans le domaine des sciences de gestion, de l'action ou dans les théories des organisations <b>(how).</b>	Gartner (1985,1988)	L'entrepreneuriat est un phénomène qui consiste à créer et organiser de nouvelles activités.
	Bygrave et Hofer (1991)	<i>The entrepreneurial process involves all the functions, activities and actions associated with the perceiving of opportunities and the creation of organisations to pursue them</i>
	Cunningham et Lischeron (1991)	L'entrepreneuriat est un processus itératif de création d'idées, d'évaluation personnelle, de remise en cause actuelle et future
	Bruyat (1993)	L'entrepreneuriat est une dialogique individu- création de valeur nouvelle, dans une dynamique de changement créatrice
	Venkataraman (1997)	L'entrepreneuriat est défini comme « <i>the scholarly examination of how, by whom and with what effects opportunities to create future goods and services are discovered, evaluated and exploited</i> ».
	Shane et Venkataraman (2000)	Le champ de l'entrepreneuriat renferme « <i>the study of sources of opportunities ; the process of discovery, evaluation, and exploitation of opportunities ; and the set of individuals who discover, evaluate, and exploit them</i> ».
	Verstraete (2003)	L'entrepreneuriat concerne le phénomène relevant d'une relation symbiotique entre l'entrepreneur et l'organisation impulsée par celui-ci.

**Ch3/Tableau-7 Catégorisation du champ de l'entrepreneuriat**  
 Traité et adapté - Source : (Omrane, Fayolle et Ben Slimane,2009)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Catégorisation déduite des travaux de Fayolle et Verstraete (2005), « Paradigmes et entrepreneuriat », Revue de l'entrepreneuriat, Vol.4, n°1, 2005.

Les avancées apportées par la littérature spécialisée, stipulent de nos jours que ce sont les compétences entrepreneuriales qui sont derrière le succès du processus entrepreneurial (Schmitt, 2003) et la capacité réelle à élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels. Omrane, Fayolle et Ben Slimane (2009) avancent que : « *La compétence est une combinaison singulière de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements s'exerçant dans un contexte, souvent professionnel, précis* ». En traitant la question de la compétence entrepreneuriale, Davidsson (2003) la présente en tant qu'une habileté individuelle ou d'un groupe d'individus intentionnés et bien informés, disposant d'un ensemble de ressources et d'une volonté de les bien utiliser pour le succès du projet entrepreneurial. Man, Lau et Chan (2002) traduit la compétence entrepreneuriale en tant que traits de personnalité, d'aptitudes et d'un ensemble d'informations et de connaissances alimentées par l'expérience, la formation, le statut social, ect. Pour Lampel (2001), la compétence entrepreneuriale se présente en tant qu'une faculté composée d'expériences et de discernements informationnels sur les besoins du marché qui se concrétise par la saisie d'opportunités d'affaires traduites en services ou produits orientés vers les clients.

On peut déduire de ces multiples définitions, que la compétence entrepreneuriale se réfère principalement à la capacité informationnelle et à l'aptitude de gestion des connaissances, du savoir, du savoir-faire et du savoir-devenir dans l'exécution du processus entrepreneurial et la réalisation de ses différentes étapes. L'entrepreneur poussé par une volonté et une aptitude émotionnelle, s'active pour rechercher les informations indiquant les opportunités entrepreneuriales (Omrane, Fayolle et Ben Slimane, 2009). Il se dote dans ce sens d'une vigilance et d'une veille informationnelle lui permettant de détecter les opportunités qui se présentent dans son environnement (Gartner, Bird et Starr, 1992). Au cour de ses actions, il voit émerger son habileté informationnelle qui l'apprête à entreprendre une démarche cognitive de recherche et de traitement de l'information. En se maitrisant, cette démarche se convertit en une capacité d'observation et d'écoute de l'environnement aussi bien qu'en une habileté de détection des signaux forts et faibles se traduisant par la croissance d'aptitudes à transformer les données et les informations collectées en opportunités d'affaires. Bayad, Boughattas et Schmitt (2006) ainsi que Aouni et Surlemont (2007) stipulent que



l'individu a besoin d'une maîtrise de l'information désignée encore par culture informationnelle Serres (2008) en vue de détecter les données et les informations de base nécessaires au succès des actions entreprises. Dès lors, pour entreprendre, élaborer et réaliser des projets, l'individu a besoin de compétences informationnelles pour pouvoir la chercher, la trouver, la traiter et l'exploiter pour assurer le succès de ses investigations entrepreneuriales. Ceci requiert une maîtrise des différents outils informationnels, une rationnelle exploitation des systèmes d'information de veille et d'intelligence économique aussi bien qu'un talentueux marketing relationnel pour accéder au plus vite à l'information pertinente. Plus ces compétences sont satisfaites chez l'individu plus son accès à l'information est aisé et plus rapide (Chabaud et Ngijol, 2005 ; Nkakleu, 2007 ; Omrane, Fayolle et Ben Slimane, 2009).

### **C) La capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins**

Dans un monde complexe tel que celui de la société SICS, les transactions se multiplient et les intérêts se croisent de façon à embrouiller les limites et les droits et mettre en cause la satisfaction des besoins des individus. La reconnaissance, le respect et la stabilité relative des règles de conduite socio-économiques, pour et par l'individu, sont importantes pour la pérennité et la cohérence communautaire. Cette situation, exige de sa part des compétences habiles et un esprit bien averti pour qu'il puisse connaître ses frontières, identifier ses attentes, et revendiquer ses droits. Ce lot d'attitudes permet la quiétude, la cohabitation et l'évolution sociale. Une fois acquis, l'individu dispose d'une vision claire de son rôle socio-économique et une visibilité limpide de ses obligations et de ses droits dans son environnement professionnel et privé. Pour y parvenir, l'individu doit œuvrer à développer une « Affirmation de soi » pour pouvoir se positionner dans son contexte d'évolution en se tenant en veille stratégique généralement et juridique<sup>1</sup> spécifiquement, pour disposer de l'information qui puisse l'assister à positiver ses droits et ses décisions.

---

<sup>1</sup>« La veille juridique est une veille spécialisée dans le domaine du droit. La veille juridique consiste à identifier toute nouvelle disposition juridique ou texte de droit. Les principaux aspects à surveiller sont : la fiscalité, les propositions de lois, les propositions patronales, les nouvelles lois et décrets. La veille juridique est particulièrement importante pour une entreprise, permettant d'anticiper les changements liés à l'adoption d'un texte de loi ou de

Zupancie (2007)<sup>1</sup> avance que : « *L'affirmation de soi est la base d'une communication saine, appropriée et épanouissante. S'affirmer c'est exprimer le plus directement et le plus sincèrement possible ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on ressent. C'est agir selon ses propres intérêts et faire respecter ses droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres. « Communiquer de façon affirmée » c'est exprimer ses sentiments et ses façons de voir, par des mots, des gestes, ceci de façon calme, honnête et appropriée, tout en voulant connaître les sentiments, les pensées et la manière de voir d'autrui* ». Pour Gagnon<sup>2</sup>, l'affirmation de soi est une interaction équilibrée avec autrui. Elle est un ensemble d'attitudes constituée de valeurs et d'habiletés pour agir en conséquence. Son pivot central est l'expression des opinions, des besoins et des sentiments. En cas de manque « d'affirmation de soi », l'individu est perturbé et ses réactions se répercutent néfastement sur lui et sur son environnement. D'autant plus, sa vie sociale, relationnelle ainsi que sa vie professionnelle peuvent être altérées et tachetées par des frustrations, d'isolement, et d'une accentuation de stress et de colère et surtout d'isolement et d'un écart creusé de ses partenaires.

Pour le programme DeSeCo/OCDE cette compétence évoque les droits et les besoins de l'individu en tant que personne et en tant que membre d'une collectivité Ceci requiert des aptitudes individuelles en l'identification des intérêts, des règles et des principes de droit. Cette compétence sollicite aussi de l'individu des capacités d'élaboration d'un argumentaire reconnaissant ses droits et défendant ses besoins en avançant des arrangements et des solutions.

---

*mieux connaître les marchés étrangers soumis à des règles nationales spécifiques. Le droit évolue vite et les entreprises doivent s'adapter ».*

Site Sindup : <http://entreprise.sindup.fr/definition/veille-juridique.html> (consulté le: 02.10.2013)

<sup>1</sup> [www.cabinet-zupancie.com/texte/affirmation%20de%20soi.pdf](http://www.cabinet-zupancie.com/texte/affirmation%20de%20soi.pdf) (Consulté le 02.10.2013)

<sup>2</sup> Danny Gagnon PhD, Psychologue, (514) 605-7610, [http://www.montrealcbtpsychologist.com/](http://www.montrealcbtpsychologist.com/www.montrealcbtpsychologist.com/userfiles/.../L'affirmation_de_soi.pdf)  
[www.montrealcbtpsychologist.com/userfiles/.../L'affirmation\\_de\\_soi.pdf](http://www.montrealcbtpsychologist.com/userfiles/.../L'affirmation_de_soi.pdf)

## Section-2 La littératie étendue ou les compétences employables connexes américaines et celles de l'Unesco

### 2.1 Le rapport SCANS<sup>1</sup> pour l'Amérique 2000

Les Etats Unis d'Amérique (USA) n'ont pas attendu le 21<sup>ème</sup> siècle pour réfléchir sur les compétences dont il faut disposer, pour pouvoir assurer la prospérité professionnelle et privée, dans un environnement qui s'oriente vers la technologie totale et une économie qui s'endoctrine par la suprématie de l'information. Ainsi, dès le début des années 1990s, les américains en « veille stratégique » des changements socio-économiques, se sont lancés dans la prospective des habiletés et compétences des années 2000 (21<sup>ème</sup> siècle) requises par le marché d'employabilité. Le département américain du travail par le biais de son secrétariat, a confié en Juin 1991 à une commission, l'étude des compétences requises (SCANS - 1991)<sup>2</sup>. Son travail a été couronné par la présentation d'un rapport intitulé « *What work requires of schools, A SCANS Report for America 2000* : Qu'exige l'emploi des écoles: un rapport SCANS pour l'Amérique 2000». Il en ressort essentiellement que tous les apprenants américains doivent développer une nouvelle catégorie de compétences et d'aptitudes de base s'ils veulent survivre et profiter d'une vie rentable et profitable. Par ailleurs, tous les jeunes américains devraient conclure l'enseignement supérieur avec le savoir-faire nécessaire pour pouvoir évoluer partout dans le monde. Ce savoir-faire concerne deux volets à développer: les compétences de base d'une part et les qualités personnelles d'autre part. Le même document indique qu'à cette période, moins de la moitié des jeunes américains possèdent ce savoir-faire indiqué et sollicité par le président Bush en Avril 1991, quand il a annoncé une nouvelle stratégie de l'éducation et de l'enseignement pour le 21<sup>ème</sup> siècle: « *AMERICA 2000* ».

Le rapport «*SCANS Report for America 2000* : SCANS pour l'Amérique 2000» identifie sous le titre du « *Workplace Know-How and the five competencies: Savoir Faire pour le marché du travail et les cinq compétences* », les compétences et les fondements de base, qui sont exigés pour devenir employables et bénéficier d'un emploi idéal et

---

<sup>1</sup> *SCANS Report for America 2000 (Rapport en vue de l'Amérique en l'an 2000) (1991). Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. Washington, DC : US Department of Labor*

<sup>2</sup> The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS). U.S. Department Of Labor, June 1991.

performant. On présente en (Annexe-6) leur tableau initial en anglais, traduit synthétiquement, ci-joint en français.

**1) Les cinq compétences à acquérir et à maîtriser sont:**

- a) Les ressources :** (Identification, organisation, planification et allocation).
- b) Le travail collaboratif et l'échange interpersonnel :** (travail en groupe)
- c) La Culture informationnelle :** (acquisition, traitement et utilisation intelligente de l'information)
- d) Les systèmes:** (Compréhension, application et développement des différents types)
- e) La technologie:** (Manipulation d'une technologie variée).

**2) Les trois fondements de base à en disposer sont:**

- a) Les habiletés de base:** (Lecture, écriture, exécution des opérations arithmétiques et mathématiques, la bonne écoute et la communication).
- b) La capacité de raisonnement:** (Pensée créative, prise de décision, résolution des problèmes, discernement, savoir apprendre et raisonner).
- c) Les qualités personnelles:** (Responsabilité, estime de soi, sociabilité, autogestion, intégrité et honnêteté).

Cette traduction est talonnée ci après par un tableau (Ch3/Tableau-8) reprenant le contenu du tableau initial en anglais (Annexe-6), mais cette fois ci avec « un Apport des définitions » de notre part dans la même langue pour la clarification du sens des compétences, qu'on a colleté, traité et adapté d'après le rapport SCANS et notre parcours de la littérature concernée. Cette investigation, vise à comprendre et à assimiler ce qui est insinué et attendu de la part du (Workplace / Marché d'employabilité) derrière ces compétences. On a œuvré dans ce travail à garder la langue anglaise pour respecter le sens anglo-saxon exacte, de peur du manque de fidélité lors de la traduction en français de ce document de référence. Désormais, cette problématique est soulignée par certaines littératures en linguistique. Lavoie (2002) stipule que : « *la traduction est un texte inférieur au texte original, un texte sans pouvoir (...). Or, comme le dit si bien le proverbe italien " traduttore, traditore " (le traducteur est un traître). (...). le texte traduit paraît affecté d'une tare originare, sa secondarité. (...) Ce labeur*

défectueux serait une faute "il ne faut pas traduire les œuvres, elles ne le désirent pas" et une impossibilité "on ne peut pas les traduire"». Didier (1990) cité par Lavoie (2002) met en cause la traduction. Il note que : « La traduction n'est jamais complète, car le message transmis possède une structure que le message obtenu ne peut reproduire en totalité. (...) De plus, la traduction n'est pas totale, car, comme le langage ordinaire, elle est impuissante à transférer toutes les connotations culturelles que le groupe ou l'individu attache au mot et à l'énoncé ».

<b>WORKPLACE KNOW-HOW AND THE FIVE COMPETENCIES</b>	
The know-how identified by SCANS is made up of five competencies and a three-part foundation of skills and personal qualities that are needed for solid job performance. These include	
<b>Competencies &amp; effective workers can productively use</b>	
<b>Competencies</b>	<b>Definitions</b>
<p><b>1) Resources &amp; allocating time, money, materials, space, and staff;</b></p> <p>a). Time &amp; Selects goal-relevant activities, ranks them, allocates time, and prepares and follows schedules</p> <p>b). Money &amp; Uses or prepares budgets, makes forecasts, keeps records, and makes adjustments to meet objectives</p> <p>c) Material and Facilities &amp; Acquires, stores, allocates, and uses materials or space efficiently</p> <p>d) Human Resources &amp; Assesses skills and distributes work accordingly, evaluates performance and provides feedback</p>	<p><b>Manages Time:</b> Selects relevant, goal -- related activities, ranks them in order of importance, allocates time to activities, and understands, prepares, and follows schedules.</p> <p><b>Manages Money:</b> Uses or prepares budgets, including making cost and revenue forecasts; keeps detailed records to track budget performance; and makes appropriate adjustments.</p> <p><b>Manages Material and Facility Resources:</b> Acquires, stores, and distributes materials, supplies, parts, equipment, space, or final products in order to make the best use of them.</p> <p><b>Manages Human Resources:</b> Assesses knowledge and skills, distributes work accordingly, evaluates performance, and provides feedback.</p>
<p><b>2) Interpersonal Skills &amp; working on teams, teaching others, serving customers, leading, negotiating, and working well with people from culturally diverse backgrounds;</b></p> <p>a) Participates as a Member of a Team &amp; contributes to group effort</p> <p>b) Teaches Others New Skills</p> <p>c) Serves Clients/Customers &amp; works to satisfy customers' expectations</p> <p>d) Exercises Leadership &amp; communicates ideas to justify position, persuades and convinces others, responsibly challenges existing procedures and policies</p> <p>e) Negotiates &amp; works toward agreements involving exchange of resources, resolves divergent interests</p> <p>f) Works with Diversity &amp; works well with men and women from diverse backgrounds</p>	<p><b>Participates as a Member of a Team:</b> Works cooperatively with others and contributes to group efforts with ideas, suggestions, and effort.</p> <p><b>Teaches Others:</b> Helps others learn needed knowledge and skills.</p> <p><b>Serves Clients/Customers:</b> Works and communicates with clients and customers to satisfy their expectations.</p> <p><b>Exercises Leadership:</b> Communicates thoughts, feelings, and ideas to justify a position, encourage, persuade, convince, or otherwise motivate an individual or groups, including responsibility challenging existing procedures, policies or authority.</p> <p><b>Negotiates to Arrive at a Decision:</b> Works toward an agreement that may involve exchanging specific resources or resolving divergent interests.</p> <p><b>Works with Cultural Diversity:</b> Works well with men and women and with people from a variety of ethnic, social, or educational backgrounds.</p>

<p>3) <i>Information &amp; acquiring and evaluating data, organizing and maintaining files, interpreting and communicating, and using computers to process information;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Acquires and Evaluates Information</li> <li>b) Organizes and Maintains Information</li> <li>c) Interprets and Communicates Information</li> <li>d) Uses Computers to Process Information</li> </ul>	<p><b>Acquires and Evaluates Information:</b> Identifies a need for data, obtains the data from existing sources or creates them, and evaluates their relevance and accuracy.</p> <p><b>Organizes and Maintains Information:</b> Organizes, processes, and maintains written or computerized records and other forms of information in a systemic fashion.</p> <p><b>Interprets and Communicates Information:</b> Selects and analyzes information and communicates the results to others using oral, written, graphic, pictorial, or multimedia methods.</p> <p><b>Uses Computers to Process Information:</b> Employs computers to acquire, organize, analyze, and communicate information.</p>
<p>4) <i>Systems &amp; understanding social, organizational, and technological systems, monitoring and correcting performance, and designing or improving systems.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Understands Systems &amp; knows how social, organizational, and technological systems work and operates effectively with them</li> <li>b) Monitors and Corrects Performance &amp; distinguishes trends, predicts impacts on system operations, diagnoses deviations in systems' performance and corrects malfunctions</li> <li>c) Improves or Designs Systems &amp; suggests modifications to existing systems and develops new or alternative systems to improve performance</li> </ul>	<p><b>Understands Systems:</b> Knows how social, organizational, and technological systems work and operates effectively within them.</p> <p><b>Monitors and Corrects Performance:</b> Distinguishes trends, predicts impacts of actions on system operations, diagnoses deviations in the functioning of a system/organization, and takes necessary action to correct performance.</p> <p><b>Improves and Designs Systems:</b> Makes suggestions to modify existing systems in order to improve the quality of products or services and develops new or alternative systems.</p>
<p>5) <i>Technology &amp; selecting equipment and tools, applying technology to specific tasks, and maintaining and troubleshooting technologies.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a). Selects Technology &amp; chooses procedures, tools or equipment including computers and related technologies</li> <li>b) Applies Technology to Task &amp; Understands overall intent and proper procedures for setup and operation of equipment</li> <li>c) Maintains and Troubleshoots Equipment &amp; Prevents, identifies, or solves problems with equipment, including computers and other technologies.</li> </ul>	<p><b>Selects Technology:</b> Judges which sets of procedures, tools, or machines, including computers and their programs, will produce the desired results.</p> <p><b>Applies Technology to Task:</b> Understands the overall intents and the proper procedures for setting up and operating machines, including computers and their programming systems.</p> <p><b>Maintains and Troubleshoots Technology:</b> Prevents, identifies, or solves problems in machines, computers, and other technology.</p>
<b>The foundation &amp; competence requires</b>	
<b>Competencies</b>	<b>Definitions</b>
<p><b>Basic Skills &amp;</b> reading, writing, arithmetic and mathematics, speaking, and listening;</p>	<p><b>Reading:</b> Locates, understands, and interprets written information in prose and documents -- including manuals, graphs, and schedules -- to perform tasks; learns from text by determining the main idea or essential message; identifies relevant details, facts, and specifications; infers or locates the meaning of unknown or technical vocabulary; and judges the accuracy, appropriateness, style, and plausibility of reports, proposals, or theories of other writers.</p> <p><b>Writing:</b> Communicates thoughts, ideas, information, and messages in writing; records information completely</p>

	<p>and accurately; composes and creates documents such as letters, dictations, manuals, reports, proposals, graphic and flowcharts with the language, styles, organization, and format appropriate to the subject matter, purpose, and audience; includes where appropriate, supporting documentation, and attends to level of detail; and checks, edits, and revises for correct information, appropriate emphasis, form, grammar, spelling, and punctuation.</p> <p><b>Arithmetic:</b> Performs basic computations; uses basic numerical concepts such as whole numbers and percentages in practical situations; makes reasonable estimates of arithmetic results without calculator; and uses tables, graphs, diagrams, and charts to obtain or convey quantitative information.</p> <p><b>Mathematics:</b> Approaches practical problems by choosing appropriately from a variety of mathematical techniques; uses quantitative data to construct logical explanations for real world situations; expresses mathematical ideas and concepts orally and in writing; and understands the role of chance in the occurrence and prediction of events.</p> <p><b>Listening:</b> Receives, attends to, interprets, in response to verbal messages and other cues such as body language in ways that are appropriate to the purpose -- for example, to comprehend, learn, critically evaluate, appreciate, or support the speaker.</p> <p><b>Speaking:</b> Organizes ideas and communicates oral messages appropriate to listeners and situations; participates in conversation, discussion, and group presentations; selects and appropriate medium for conveying a message; uses verbal language and other cues such as body language in a way appropriate in style, tone, and level of complexity to the audience and the occasion; speaks clearly and communicates a message; understands and responds to listener feedback; and asks questions when needed.</p>
<p><b>Thinking Skills</b> &amp; thinking creatively, making decisions, solving problems, seeing things in the mind's eye, knowing how to learn, and reasoning;</p>	<p><b>Creative Thinking:</b> Generates new ideas by making nonlinear or unusual connections, new possibilities; and uses imagination freely, combining ideas or information in new ways, making connections between seemingly unrelated ideas, and reshaping goals in ways that revealed in possibilities.</p> <p><b>Decision Making:</b> Specifies goals and constraints, generates alternatives, considers risks, and evaluates and chooses best alternatives.</p> <p><b>Problem Solving:</b> Recognizes that a problem exists (i.e., that there is a discrepancy between what is and what should be); identifies possible reasons for the discrepancy, and devises and implements a plan for action to resolve it; and evaluates and monitors progress, revising the plan as indicated by findings.</p> <p><b>Mental Visualization:</b> Sees things in the mind's eye by organizing and processing symbols, pictures, graphs, objects, or other information -- for example, sees a building from a blueprint, a systems operation from schematics, the flow of work activities from narrative</p>

	<p>descriptions, or the taste of food from reading a recipe.</p> <p><b>Knowing How to Learn:</b> Recognizes and can use learning techniques to apply and adapt existing and new knowledge and scale in both familiar and changing situations; and is aware of learning tools such as personal learning styles (visual, oral, etc.), formal learning strategies (note taking or clustering items that share some characteristics), and informal learning strategies (awareness of unidentified false assumptions that may lead to faulty conclusions).</p> <p><b>Reasoning:</b> Discovers a rule or principle underlying the relationship between two or more objects and applies it in solving a problem -- for example, uses logic to draw conclusions from available information, extract rules or principals from a set of objects or a written text, or applies rules and principles to a new situation (or determines which conclusions are correct when given a set of facts and conclusions).</p>
<p><b>Personal Qualities &amp; individual responsibility, self-esteem, sociability, self-management, and integrity.</b></p>	<p><b>Responsibility:</b> Exerts a high-level effort and perseverance toward goal attainment; works hard to become excellent at doing tasks by setting high standards, paying attention to details, working well even when assigned an unpleasant task, displaying a high-level of concentration; and displays high standards of attendance, punctuality, enthusiasm, vitality, and optimism in approaching and completing tasks.</p> <p><b>Self-Esteem:</b> Belives in own self -- worth and maintains a positive view of self, demonstrates knowledge of own skills and abilities, is aware of one's impression of others, and knows own emotional capacity and needs and how to address them.</p> <p><b>Sociability:</b> Demonstrates understanding, friendliness, adaptability, empathy, and politeness in new and ongoing group settings; asserts self in familiar and unfamiliar social situations; relates well to others; responds appropriately as the situation requires; and takes interest in what others say and do.</p> <p><b>Self-Management:</b> accurately assesses own knowledge, skills, and abilities; sets well-defined and realistic personal goals; monitors progress toward goal attainment and motivates self through goal achievement; and exhibit self-control and responds to feedback on emotionally and non-defensively.</p> <p><b>Integrity/Honesty:</b> Recognizes when being faced with making a decision or exhibiting behavior that may break with commonly held personal or social values; understands the effects of violating these beliefs and codes on an organization, oneself, and others; and chooses an ethical course of action.</p>

### Ch3/Tableau-8 Le savoir-faire et définitions des cinq compétences d'employabilité

Tableau traité et adapté. Source: SCANS Report for America 2000 (1991) et Documentation<sup>1</sup>

<sup>1</sup> <http://phred.dccd.edu/~ttg/syllabi/scans.htm> (Consulté le: 03.01.2013) «The definitions are reproduced from "What Work Requires from Schools; A SCANS Report for America 2000," Apps. B and C. »



Le rapport «*SCANS pour l'Amérique 2000*» recommande que les américains sans exception, doivent veiller à ce que les apprenants acquièrent et maîtrisent les compétences désignés. En cas de déficit, il risque à la fin des études de confronter le chômage durable, voire, de mal évoluer dans leur carrière. L'argumentation du rapport SCANS part du principe de la protection contre l'invisible et l'inconnu et la préparation à l'incertitude. En conséquence, la famille, l'enseignement et les employeurs sont tenus à ce que chacun de leurs membres puisse impérativement acquérir ces compétences relevant des : (Ressources, l'interpersonnel, l'information, les systèmes et la technologie). Ceci, en plus des fondamentaux en : (habiletés de base, la capacité de raisonnement et les qualités personnelles). Par ailleurs, ce rapport vient concrétiser la volonté du gouvernement américain suite au sommet de « *Charlottesville Education Summit* »<sup>1</sup> en Septembre 1989 supervisé par le Président George H. W. Bush. Ce dernier a tracé la feuille de route nationale pour réussir la société moderne des années 2000 en fixant six objectifs principaux (Ch3/Tableau-9) qu'on vient traduire ci joint.

N°	NATIONWIDE EDUCATIONAL REFORM AGENDA	
	Goals : Original Text	Objectifs ; Texte traduit
1	All children in America would start school ready to learn	Tous les enfants en Amérique doivent commencer l'école fin prêts à apprendre
2	The high school graduation rate would increase to at least 90 percent	Le taux d'obtention du diplôme d'études supérieures doit augmenter au moins à 90%
3	American students would leave grades four, eight, and twelve having demonstrated competency in challenging subject matter, including English, mathematics, science, history, and geography; and every school in America would ensure that all students had learned to use their minds well, so they would be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in the modern economy.	Les apprenants américains doivent terminer les grades quatre, huit, douze en ayant démontré des compétences en matières complexes, y compris l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie, et chaque école en Amérique doit faire en sorte que tous les élèves ont appris à bien utiliser leur esprit de raisonnement, ainsi ils seraient prêts à la citoyenneté responsable, la formation continue, et l'emploi productif dans l'économie moderne.
4	American students would be first in the world in science and mathematics achievement	Les étudiants américains doivent être les premiers dans le monde en science et en mathématiques
5	Every adult American would be literate and would possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship	Chaque américain devrait être instruit et doit posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour soutenir la concurrence dans une économie mondiale et exercer les droits et responsabilités liés à la citoyenneté
6	Every school in America would be free of drugs and violence and would offer a disciplined environment conducive to learning	Chaque école en Amérique devrait se prémunir de la drogue et de la violence, en offrant un environnement discipliné propice à l'apprentissage

**Ch3/Tableau-9 Agenda et objectifs de la réforme américaine de l'éducation**  
 Traité et adapté - Source (Pdt. G.H.W.Bush, Charlottesville Education Summit,1989)

<sup>1</sup> Maris A. Vinovskis, *The Road to Charlottesville: The 1989 Education Summit* (Washington, DC: National Education Goals Panel, 1999).

Résolument, ces objectifs prédéfinis viennent insinuer, que la compétence des individus pour la survie et l'employabilité est une affaire nationale à l'échelle gouvernementale avant tout et qu'aucun individu surtout étant jeune ne doit être délaissé et laisser à la trainée. La loi américaine du « *No Child Left Behind (NCLB) Loi de 2001* » a été promulguée dans ce cadre. Elle se présente comme une importante réforme législative depuis l'enseignement primaire jusqu'au supérieur. Elle a été instaurée pour améliorer le rendement des élèves et des étudiants en changeant la culture des écoles américaines. La loi met l'accent sur l'amélioration de l'enseignement et le bon achèvement des études, surtout par les personnes défavorisées. Les objectifs de NCLB (Ch3/Tableau-10) sont construits sur quatre thèmes: (1) la responsabilisation des résultats, (2) l'accent sur les travaux basés sur la recherche scientifique; (3) Larges options de participation parentale, et (4) Contrôle local flexible. Ces thèmes œuvrent à évoluer dans un cadre institutionnel comprenant: (a) des enseignants et auxiliaires qualifiés; (b) des arrangements et des évaluations de rechange pour les étudiants en difficultés; (c) une évaluation de la langue anglaise; (d) une assistance pour les institutions nécessiteuses d'amélioration et la responsabilisation d'un progrès annuel.

<b>The main goals of NCLB (No Child Left Behind) - Act of 2001</b>		
<b>N°</b>	<b>Goals : Original Text</b>	<b>Objectifs ; Texte traduit</b>
<b>1</b>	Improve education for all children and give the same quality education to all children	Améliorer l'éducation pour tous les enfants et de donner la même qualité à tous les enfants
<b>2</b>	Give the public accurate information about school performance. This includes data about the achievement of students each year in every school and district. The data must be broken down by race, ethnicity, gender, disability, migrant status, English proficiency, and economically disadvantaged status	Renseigner le public sur la performance scolaire. Cela comprend des données sur le rendement des élèves chaque année dans chaque école et district. Les données doivent être ventilées par race, ethnicité, sexe, handicapé, statut de migrant, maîtrise de l'anglais, et désavantage économique.
<b>3</b>	Eliminate the “achievement gap”. This means that schools must close the gap between low-achieving students and high-achieving students	Éliminer l'écart de rendement. Les écoles doivent combler l'écart entre les résultats des mauvais et bons étudiants.
<b>4</b>	Give students extra help to raise their academic achievement	Donner aux étudiants plus d'aide pour augmenter leur rendement académique
<b>5</b>	Involve parents and community leaders in making these changes	Impliquer les parents et les dirigeants communautaires à faire ces changements

### **Ch3/Tableau-10 Les principaux objectifs du NCLB**

Traité et adapté - Source (What is the No Child Left Behind Act of 2001 -NCLB )<sup>1</sup>

<sup>1</sup> www.elc-pa.org (Consulté le; 02.02.2013)

Education Law Center/Penna. School Reform Network – ELC/PSRN Offices in Philadelphia and Pittsburgh 215-238-6970 www.elc-pa.org 412-391-5225

## 2.2 L'Unesco et la compétence de l'apprentissage à vie

Dans un monde en perpétuel effervescence, d'innovations technologiques et de vagues d'informations « Tsunamiques », l'apprentissage à vie devient une nécessité incontournable et une feuille de route à suivre par les jeunes et moins jeunes. A défaut, les prérequis de connaissances, de savoir, d'aptitudes et de compétences deviennent désuètes et exigent de l'individu l'actualisation, de peur de perdre le pas avec la société moderne. L'apprentissage à vie devient ainsi plus qu'un droit, c'est un élément clé pour réussir ses actions dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Il est à la fois une implication ayant pour apport le développement de la culture informationnelle et un engagement ayant pour conséquence une implication pour la prospérité collective et individuelle. Non seulement est-il indispensable au bien être personnel, mais il est également essentiel à la productivité, à la compétitivité et à la prospérité sociale. « *Le glossaire de l'éducation des adultes en Europe* » de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation sous la direction de Federighi, Bax et Bosselaers (1999)<sup>1</sup>, évoque que l'apprentissage à vie dit en anglo-saxon « Lifelong Learning » « *couvre toutes les formes d'éducation post-obligatoires, incluant l'éducation familiale, l'éducation communautaire, l'éducation des adultes traditionnelle, l'éducation postsecondaire et supérieure, et la formation professionnelle continue. Ce n'est pas une expression technique ou légale dont la signification est bien circonscrite, mais plutôt un terme culturel qui dénote un nouveau paradigme. Il représente un glissement de la notion d'éducation dispensée par un organisme vers un apprentissage individualisé. (...). L'accent est plus volontiers mis sur l'expérience de l'apprentissage par l'individu, avec en corollaire une responsabilité plus réduite pour le dispensateur de l'enseignement* ». Dès lors, Il est largement admis aujourd'hui, que pour pouvoir évoluer dans la société moderne, il est impérativement recommandé de suivre les formations continues d'assurer un apprentissage à vie dans tout âge : jeunes, moins jeunes et adultes. Ceci est noté à l'échelle internationale et surtout par les différentes manifestations et conférences de l'Unesco portant sur l'éducation des adultes. La « 5<sup>ème</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes – CONFINTEA-V - Hambourg »<sup>2</sup> (Unesco - CONFINTEA V,

---

<sup>1</sup> Glossaire de l'éducation des adultes en Europe, Institut de l'Unesco pour l'Éducation (IUE), Association Européenne pour l'Éducation des Adultes (AEEA), Sous la direction de Paolo Federighi en coopération avec Willem Bax et Lucien Bosselaers, 1999 et Hambourg, RFA.

<sup>2</sup> La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes et l'Agenda pour l'avenir

1997) désigne par le terme « *Adulte* », l'apprenant ayant dépassé l'âge de la scolarité et qui appartient à la catégorie de 15 ans et plus pour le qualifier aussi de « *Jeune Adulte* ».

La définition du concept de « l'éducation des adultes » n'a pas cessé d'évoluer avec le temps depuis sa première définition à Nairobi lors de la conférence de l'Unesco (1976) jusqu'en 2009 lors de la conférence du Brésil. Son évolution est un signe d'adaptation aux nouveaux paradigmes socio-économiques et technologiques du 21<sup>ème</sup> siècle. Le tableau (Ch3/Tableau-11) représente sa conceptualisation suite à un passage par trois conférences assez décalées dans le temps.

<b>Unesco « L'éducation des adultes »</b>	
<b>Conférences</b>	<b>Définitions de « l'éducation des adultes »</b>
<b>Unesco (1976) Nairobi</b>	<i>« L'expression - éducation des adultes - désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'Éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant ».</i>
<b>Unesco (1997) Hambourg</b>	<i>« L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place »</i>
<b>Unesco (2009) Brésil</b>	<i>« Nous souscrivons à la définition de l'éducation des adultes spécifiée pour la première fois dans la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes adoptée à Nairobi en 1976, et développée plus avant par la Déclaration de Hambourg en 1997, selon laquelle l'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société ».</i>

**Ch3/Tableau-11 Les définitions successives de « l'éducation de l'adulte » par l'Unesco**  
 Traité et adapté - Sources (Unesco, 1976, Unesco, 1997, Unesco, 2009)

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/booklets.html> (Consulté le: 18.08.2013)

Considérée comme la manifestation des recommandations sources, l'Unesco (1976) souligne à Nairobi, que pour assurer le succès de « l'éducation adulte », il faut la considérer dans « *un projet global d'Éducation permanente* » qui tend à restructurer totalement le système éducatif existant et à développer toutes les possibilités formatives en dehors de ce système. Dans ce contexte, l'individu est coordinateur de son éducation par l'interaction entre ses investigations et ses points de vue. L'éducation adulte et son apprentissage à vie transcende la scolarité pour s'étendre à la situation vécue, aux différentes compétences et aptitudes, à tous les domaines du savoir, etc... permettant le développement de la qualité personnelle. Les processus de l'éducation de l'adulte et de son apprentissage à vie doit être considéré comme un tout vu son articulation multidisciplinaire. De la sorte, on constate qu'au courant du 21<sup>ème</sup> siècle, le terme de « *l'éducation des adultes* » soulevait une équivoque conceptuelle. Ainsi, il cédait la place la plupart du temps, à la désignation de « *l'apprentissage et l'éducation des adultes* » tel qu'on le constate par exemple dans le : « *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* » (Unesco, 2010). Ceci a pour objectif de souligner le coté de « *la demande* » de l'information et des connaissances, plus que leur « *Offre* », en stipulant que c'est au « *Jeune Adulte* » d'agir pour apprendre, se recycler et se former, en sollicitant l'information et dépistant les sources du savoir. La Déclaration de l'Unesco - CONFINTEA V (1997) présente les objectifs de l'apprentissage des adultes comme étant de : « *Développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir* ».

L'apprentissage et l'éducation des adultes, évoluent dans l'enceinte de l'apprentissage à vie. L'engagement dans sa voie, est en elle-même une attitude compétente. Elle désigne une capacité de persévérance dans le recyclage perpétuelle et la formation continue pour améliorer les aptitudes et assurer l'employabilité des « *jeunes adultes* » prédéfinis par l'Unesco - CONFINTEA V (1997). Elle développe sa culture informationnelle dans une perspective multidisciplinaire pour constituer de sa

part un apport professionnel, social, économique et politique. Par ailleurs, cet apprentissage vise la mise à niveau de la qualité informationnelle des adultes. Elle constitue un pont générationnel pour transférer d'une part leurs expériences et actualiser d'autre part leurs connaissances conformément à celles récemment acquises par les jeunes. Bien auparavant, l'Unesco (1976) adoptait à la conférence de Nairobi des recommandations considérant l'apprentissage et l'éducation des adultes comme nécessaires pour le fondement et la considération de la personnalité individuelle. Elles considèrent par ailleurs que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont nécessaires pour « *une meilleure compréhension et une collaboration plus efficace entre les générations, et une plus grande Égalité politique, sociale et économique entre les groupes sociaux et entre les sexes. Convaincue que l'éducation des adultes en tant que partie intégrante de l'éducation permanente peut contribuer de façon décisive au développement économique et culturel, au progrès social et à la paix dans le monde ainsi qu'au développement des systèmes éducatifs, dans leur ensemble* ».

Pour promouvoir, l'apprentissage et l'éducation des adultes, l'Unesco a veillé le long de ses manifestations sur le sujet<sup>1</sup>, à étudier et avancer les recommandations nécessaires que doivent adopter les gouvernements, les hommes de décisions et les individus concernés pour développer cette compétence clé de « l'apprentissage à vie » pour le succès partagé (Individu et Société) dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Vu la pertinence des thèmes évoqués, on a jugé opportun de synthétiser l'essentiel des recommandations qui sont en relation avec notre thème de recherche et de les présenter dans un tableau unique (Ch3/Tableau-12) pour faciliter leur accès d'une part et la mise en relief de leur contenu en cas d'application de l'apprentissage des adultes d'autre part.

<b>APPRENTISSAGE A VIE</b>	
<b>Synthèse des recommandations de l'Unesco pour le développement de l'éducation des adultes</b>	
<b>N°</b>	<b>Unesco (1976) - Nairobi, 26 Oct.-30 Nov.</b>
<b>1</b>	<i>« L'éducation est inséparable de la démocratie, de l'abolition des privilèges et de la promotion dans l'ensemble de la société des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue ».</i>
<b>2</b>	<i>« l'actes des adultes à l'éducation dans la perspective de l'éducation permanente constitue un aspect fondamental du droit à l'éducation et un moyen de faciliter l'exercice du droit de participer à la vie politique, culturelle, artistique et scientifique »</i>

<sup>1</sup> Les cinq conférences internationales sur l'éducation des adultes (Elseneur, 1949 ; Montréal, 1960 ; Tokyo, 1972 ; Paris, 1985 ; Hambourg, 1997 ; Brésil en 2009)

3	« L'épanouissement de la personnalité humaine, notamment face à la rapidité des mutations scientifiques, techniques, économiques et sociales, exige que l'éducation soit considérée globalement et comme un processus permanent »
4	« Le développement de l'Éducation des adultes, dans la perspective de l'éducation permanente, est nécessaire pour assurer une répartition plus rationnelle et plus équitable des ressources éducatives entre les jeunes et les adultes, et entre les différents groupes sociaux, ainsi qu'une meilleure compréhension et une collaboration plus efficace entre les générations, et une plus grande Égalité politique, sociale et économique entre les groupes sociaux et entre les sexes,
5	« L'éducation des adultes en tant que partie intégrante de l'éducation permanente peut contribuer de façon décisive au développement économique et culturel, au progrès social et à la paix dans le monde ainsi qu'au développement des systèmes éducatifs ».
6	« La réalisation d'un tel objectif passe par la création de situations permettant à l'adulte de choisir, parmi une variété d'actions éducatives dont il aura contribué à définir les objectifs et les contenus, celles qui répondent le mieux à ses besoins et se rapportent le plus directement à ce qui l'intéresse »
N°	<b>Unesco (1997) - Hambourg, 14-18 Juil.</b>
1	« Développer l'éducation des adultes exige un partenariat entre les pouvoirs publics dans différents secteurs, les organisations intergouvernementales et non gouvernementales, les employeurs et les syndicats, les universités et centres de recherche, les médias, les associations et les mouvements communautaires, les facilitateurs de l'éducation des adultes et les apprenants eux-mêmes ».
2	« De profonds changements sont en cours aux niveaux mondial et local. Ils sont visibles dans la mondialisation des systèmes économiques, le développement rapide de la science et de la technologie, la structure par âge et la mobilité des populations et l'émergence d'une société fondée sur l'information et le savoir. Le monde est également travaillé par des transformations profondes de la structure de l'emploi et du chômage, (...). Ces tendances se répercutent dans le domaine de l'éducation, où les responsables de systèmes éducatifs complexes s'évertuent à saisir les possibilités et satisfaire les demandes nouvelles alors que leurs ressources sont souvent en diminution ».
3	« (...) Il appartenait à l'éducation d'offrir aux compétences et à la créativité des citoyens le moyen de s'exprimer. L'éducation est apparue comme un élément indispensable d'une stratégie visant à entretenir les mécanismes du développement durable »
4	« Le concept d'éducation tout au long de la vie est la clé de l'entrée dans le XXIe siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il rejoint un autre concept (...) celui de la société éducative, où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents. (...) l'éducation des adultes a acquis une ampleur et une portée accrues ; elle est devenue un impératif sur le lieu de travail, à la maison et dans la communauté, à l'heure où hommes et femmes luttent pour influencer sur le cours de leur existence à chacune de ses étapes. L'éducation des adultes joue un rôle essentiel et spécifique dans la mesure où elle permet aux femmes et aux hommes de s'adapter efficacement à un monde en constante mutation et leur apporte un savoir qui prend dûment en compte les droits et les responsabilités de l'adulte et de la communauté».
N°	<b>Unesco (2009) - Brésil - 4 Déc.</b>
1	« Face aux enjeux et aux défis mondiaux de l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie, (du berceau au tombeau), est une philosophie, un cadre de pensée et un principe d'organisation de toutes les formes d'éducation, base sur des valeurs humanistes et démocratiques d'inclusion et d'émancipation ; il a un caractère global et fait partie intégrante de la vision d'une société fondée sur le savoir. Nous réaffirmons les quatre piliers de l'apprentissage tels que recommandés par la Commission internationale de l'éducation pour le XXIe siècle – apprendre a savoir, apprendre a faire, apprendre a être et apprendre a vivre ensemble ».

2	« L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter à chacun les connaissances, les capacités, les qualifications, les compétences et les valeurs qui lui sont nécessaires pour exercer et défendre ses droits et prendre sa destinée en mains. Ils sont indispensables aussi pour parvenir à l'équité et à l'inclusion, aider à faire reculer la pauvreté et bâtir des sociétés de savoirs, équitables, tolérantes et viables »
3	« La maîtrise de la lecture et de l'écriture est le fondement indispensable qui permet aux jeunes et aux adultes de tirer parti des possibilités d'apprentissage à toutes les étapes de ce système continu. Le droit à l'alphabétisation est inhérent au droit à l'éducation. C'est une condition sine qua non du développement des moyens personnels, sociaux, économiques et politiques de chacun. L'alphabétisation est un moyen essentiel pour développer des compétences face aux défis et aux complexités changeants de la vie, de la culture, de l'économie et de la société ».
4	« La qualité de l'apprentissage et de l'éducation est une pratique et un concept multidimensionnels et globaux qui exigent une attention constante et des efforts de développement continus. Promouvoir une culture de la qualité en matière d'apprentissage des adultes nécessite des méthodes et des contenus pertinents, une évaluation des besoins centrée sur l'apprenant, l'acquisition de compétences et connaissances multiples, la professionnalisation des éducateurs, l'enrichissement des contextes d'apprentissage et l'autonomisation des individus et des communautés.»

### **Ch3/Tableau-12 Synthèse des recommandations de l'Unesco pour le développement de l'éducation des adultes**

Traité et adapté - Sources (Unesco, 1976 ; Unesco, 1997 ; Unesco, 2009)

Tenant compte des nouvelles conjonctures économiques et technologiques mondiales et vu la pertinence du sujet de « l'apprentissage et de l'éducation des adultes et son apport considérable à l'individu et à la société, l'Unesco n'a pas cessé de réétudier la question des recommandations à prendre en compte pour réussir l'application du projet d'apprentissage quelque soit le contexte. La conférence générale de l'Unesco (2013)<sup>1</sup> a mis l'accent sur la mondialisation et les changements dans le monde. Ils exigent une veille continue pour développer de nouvelles capacités et acquérir de solides compétences dans le nouvel ordre mondial régi par la compétitivité, la concurrence et l'incertitude. Certes, Il évolue dans les innovations scientifiques et technologies, mais aussi malencontreusement, dans les crises socio-économiques et les menaces des licenciements et manque ou perte de l'emploi qui font augmenter les taux de chômage, en particulier des jeunes adultes en déficit d'aptitudes et d'habiletés d'adaptation. De la sorte, ces risques font appel à l'anticipation prospective pour prendre en charge son avenir et adopter des systèmes d'information formels et informels permettant à vie, « l'apprentissage et l'éducation adulte », amenant à développer les

<sup>1</sup> Unesco (2013), « Étude préliminaire sur les aspects techniques et juridiques liés à l'opportunité de réviser la recommandation de 1976 sur le développement de l'éducation des adultes », *Conférence générale, 37<sup>ème</sup> session, 37 C/43*, 14 Aout 2013.



compétences personnelles et palier au rejet social. « *L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter à chacun les connaissances, les capacités, les qualifications, les compétences et les valeurs qui lui sont nécessaires pour exercer et défendre ses droits et prendre sa destinée en mains. Ils sont indispensables aussi pour parvenir à l'équité et à l'inclusion, aider à faire reculer la pauvreté et bâtir des sociétés de savoirs, équitables, tolérantes et viables* » Unesco (2013). Néanmoins, cette dernière souligne que : « *Pourtant, l'apprentissage et la formation des adultes sont un domaine qui reste vulnérable, et nécessite un travail conceptuel plus poussé, mais aussi un soutien politique, pour renforcer les structures organisationnelles, assurer la stabilité des financements et entretenir une coopération efficace entre les acteurs concernés.* »

## **Conclusion**

Ce chapitre nous a permis d'aborder la question des « compétences employables connexes » sollicitées pour assurer l'amélioration de la qualité et de l'employabilité des individus. Celles-ci sont exigées par le marché d'employabilité du 21<sup>ème</sup> siècle en plus des « compétences employables fondamentales ». Ces propos ont été confirmés le long de ce chapitre par le recours aux études et travaux des organismes et institutions internationales.

Ainsi, l'Union Européenne a identifié un cadre européen de huit « Compétences clés » qui sont successivement : - la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles.

De sa part, l'OCDE, a classé les compétences requises en trois catégories distinctes. la première catégorie est de se servir d'outils de manière interactive en ayant comme compétences : (a). l'utilisation du langage, des symboles et des textes de manière interactive, (b). d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive, (c). d'utiliser les technologies de manière interactive). La deuxième catégorie est d'Interagir dans des groupes hétérogènes en ayant pour compétences : (a) d'établir de bonnes relations avec autrui, (b) de coopérer et de travailler en équipe, (c) de gérer et de

résoudre les conflits. La troisième catégorie est d'agir de façon autonome en ayant pour compétences ; (a) d'agir dans le contexte global, (b) d'élaborer et de réaliser des projets de vie et des programmes personnels, (c) de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.

Les Américains de leur part ont identifié cinq compétences clés en plus des trois compétences de base fondamentales (les habiletés de base, la capacité de raisonnement, les qualités personnelles) : (1) les ressources, (2) le travail collaboratif et l'échange interpersonnel, (3) la culture informationnelle, (4) les systèmes et (5) la technologie. Par ailleurs l'Unesco a mis l'accent sur l'apprentissage à vie.

Désormais, après avoir abordé le long de trois chapitres l'état de l'enseignement supérieur et les déterminants de la qualité et de l'employabilité de ses apprenants universitaires, aussi bien que la discussion des compétences employables fondamentales et connexes dans la société SICS, cette première partie d'étude théorique nous amène dans le chapitre suivant à entamer la partie empirique de notre travail en exposant en premier lieu la méthodologie de recherche adoptée pour sa réalisation.

## Chapitre-4 Méthodologie de la recherche

### Introduction

Par ce chapitre, nous allons entamer la partie empirique de notre travail. Nous allons présenter notre méthodologie de recherche adoptée pour aborder notre problématique et apporter des réponses à ses questionnements. On évoquera au début, notre positionnement épistémologique par rapport à cette étude. Puis on discutera de la démarche suivie et la méthodologie d'analyse empruntée avant de présenter les outils et l'instrumentation qui sont déployés pour cette investigation. Par ailleurs, on parlera de notre contexte de recherche et du choix de l'échantillon d'étude aussi bien que de notre méthodologie de collecte des données.

### Section-1 Positionnement épistémologique

#### 1.1 L'épistémologie

L'épistémologie est une étude pour la constitution de connaissances valables (Le Moigne, 1995). Elle a pour objet l'étude des sciences (Wacheux, 1996). Dans son éditorial, la Revue Internationale des Sciences Sociales<sup>1</sup> RISC (1984) avance que : *« D'une certaine manière, l'activité scientifique pourrait être comparée à la pratique d'un sport. Un sportif doit observer les gestes qu'il accomplit et les analyser en détail s'il veut les perfectionner et obtenir de meilleures performances. De même, le chercheur ne doit pas négliger l'auto-analyse professionnelle, la réflexion sur l'orientation et la portée de son travail, sur les moyens théoriques et méthodologiques d'améliorer ses résultats, afin de mieux maîtriser son sujet »*. Herman (1988) note que l'épistémologie correspond à *« une philosophie de la pratique scientifique sur les conditions de la validité des savoirs théoriques »*

Pour mener une réflexion épistémologique, Thietart (2003) cite trois questions qui devront être posées. En premier lieu ; quelle est la nature de la connaissance produite ? (*Est-elle le reflet d'une réalité qui existe indépendamment du chercheur ou non ?*). En second lieu ; Comment la connaissance est-elle engendrée ? (*Est-elle l'interprétation ou*

---

<sup>1</sup> Revue Internationale des Sciences Sociales : revue trimestrielle publiée par l'Unesco, Vol. XXXVI, n°4, 1984

la construction de la réalité ?). Enfin, quels sont le statut et la valeur de cette connaissance ? (Est-elle scientifique ? vérifiée ? etc...).

Dés lors, pour argumenter notre positionnement épistémologique, on a jugé pertinent de parcourir les trois paradigmes épistémologiques cités par Thietart (2003), pour argumenter et justifier notre choix entre: le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme (Ch4/Tableau-1). Ils se présentent comme un guide et un cadre de référence dans lequel se positionne un chercheur (Wacheux, 1996).

<b>Paradigmes</b> <b>Questions épistémologiques</b>	<b>Le positivisme</b>	<b>L'interprétativisme</b>	<b>Le constructivisme</b>
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse réaliste Il existe une essence propre à l'objet de la connaissance	Hypothèse relativiste L'essence de l'objet ne peut être atteinte (Constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (constructivisme radical)	
La nature de la réalité ?	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessité	Dépendance du sujet et de l'objet  Hypothèse intentionnaliste  Le monde est fait de possibilités	
Comment la connaissance est elle engendrée ?	La découverte Recherche formulée en termes de : « Pour quelles causes ? »	L'interprétation Recherche formulée en termes de : « Pour quelles motivations des acteurs ? »	La construction Recherche formulée en termes de : « Pour quelles finalités ? ».
Le chemin de la connaissance scientifique ?	Statut privilégiée de l'explication	Statut privilégié de la compréhension	Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ?  Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idéographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

**Ch4/Tableau-1 Positions épistémologiques des paradigmes : positiviste, interprétativiste et constructiviste - Source (Thiétart et al. 2003)**

### 1.1.1 Le paradigme positiviste

Le positivisme est un démarquage du discours idéologique, moral et religieux (Wacheux, 1996). Pour les positivistes, la réalité existe en soi. Il y a donc une

indépendance entre l'objet (réalité) et le sujet (le chercheur). Wacheux (1996) indique que « *le chercheur nie ses intuitions ; la conscience n'a pas de place dans la pratique scientifique* ». Cette indépendance implique une observation simple de la part du sujet sur l'objet observé. Aucune modification ne doit être apportée sur cet objet. C'est un principe d'objectivité. Les positivistes essaient de découvrir des lois (Wacheux, 1996). Le positivisme suppose que les recherches doivent être reproductibles, généralisables et cumulatives pour permettre une connaissance de plus en plus étendue et certaine de la réalité. Pour ce qui concerne les critères de validité des connaissances Thietart (2003) avance que les positivistes utilisent trois critères qui permettent de constater la scientificité d'une connaissance. En premier lieu la « vérifiabilité » qui concerne la vérification empirique nécessaire des données. En second lieu, la « confirmabilité » qui concerne le degré de probabilité avec laquelle les données sont confirmées. Enfin la « réfutabilité » qui cherche à s'assurer de la validité des connaissances produites. Il faut vérifier que les propositions scientifiques sont construites sur des hypothèses qui admettent d'être réfutées. Selon la réfutabilité on ne peut jamais affirmer qu'une théorie est vraie mais on peut en revanche affirmer qu'une théorie n'est pas vraie, c'est-à-dire qu'elle est réfutée. Pour respecter ces critères, le positivisme ne reconnaît comme scientifique qu'une méthode reposant sur le respect de la logique formelle. C'est une logique déductive d'un raisonnement basé sur des hypothèses. La déduction consiste à tirer une conséquence à partir d'une règle générale et d'une observation empirique. Pour un raisonnement déductif on a en disponibilité des données, on leur applique seulement des raisonnements et des règles pour déduire un résultat. Aucun autre élément ne leur est ajouté.

### **1.1.2 Le paradigme interprétativiste**

L'interprétativisme évolue dans la sociologie compréhensive qui « *se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets* » (Weber, 1922). Dans ce sens, elle requiert une forte implication au sein du sujet étudié et une approche détaillée du terrain afin de comprendre l'activité sociale, à travers les intentions et les motivations des acteurs concernés. Cette vision de l'activité sociale se focalise sur l'interaction entre les individus et la part de la

subjectivité de l'acteur social dans sa relation avec ses pairs. Par conséquent, la réalité sociale ne peut être abordée qu'à travers la vision et les desseins de l'acteur qui constitue l'épicentre de la recherche compréhensive interprétativiste. C'est la représentation et la notion données aux actes qui font l'objet de cette recherche qui œuvre à comprendre et interpréter les intentions et la perception du vécu par les acteurs sociaux. Dé lors, la validité de cette démarche compréhensive interprétativiste se dessine dans la capacité « empathique » et « idéographique » de la recherche. « *Une recherche présente un caractère idiographique si les phénomènes sont étudiés en situation. La compréhension du phénomène est alors dérivée du contexte* » Le Flanchec (2011).

Dans la démarche compréhensive, le chercheur tend à avoir une forte implication interrelationnelle avec l'acteur. Pour ne pas être influencé par son système de valeurs, il doit respecter une « neutralité axiologique » Weber (1965). Ce dernier avance qu'il faut une « *séparation stricte entre savoir empirique et jugement de valeur* » et souligne « *la séparation radicale entre la sphère de valeurs et celle de l'empirique* » pour que le chercheur soit neutre axiologiquement. L'axiologie a trait aux valeurs et sa neutralité s'en réfère de façon à chercher à comprendre l'acteur et non pas le juger. Weber (1965) indique « *La science aide l'homme d'action à mieux comprendre ce qu'il veut et peut faire, elle ne saurait lui prescrire ce qu'il doit vouloir* ». Dans cette démarche, les interprétativistes pensent que la « réalité » n'est jamais indépendante de l'esprit et de la conscience de celui qui l'observe ou l'expérimente. Selon ce paradigme le monde est fait d'interprétations que les individus construisent grâce à des interactions avec d'autres acteurs. Comme pour le cas du constructivisme ses interprétations sont guidées par les finalités des individus. Thiétart (2003) cite que les interprétativistes essaient de comprendre la réalité. La démarche qu'ils suivent prend en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons et les croyances. Pour les interprétativistes, les critères de validité sont en premier lieu le caractère idéographique des recherches. Une recherche présente un caractère idéographique si les phénomènes sont étudiés en situation. La compréhension est alors dérivée du contexte de la recherche. Le deuxième critère de validité est la capacité d'empathie que développe le chercheur et qui insinue la faculté de se mettre à la place d'autrui et de percevoir leurs sentiments.

Par ailleurs l'interprétativisme postule que la réalité aussi bien que la connaissance que nous avons sont des productions de la société et donc ne peuvent être comprises indépendamment des acteurs sociaux qui construisent et confèrent un sens à cette réalité (Perotin, 2004). Cet auteur note que la recherche interprétative pose comme principe que le monde social n'est pas donné, mais plutôt produit et reproduit par les individus à travers de leurs actions et interactions. Les organisations, les groupes et les systèmes sociaux n'existent pas isolément. Ils ne peuvent pas donc être appréhendés, caractérisés et mesurés de manière objective et universelle. Les modèles d'interaction réciproque sont avancés dans l'intention de comprendre les visions du monde social des acteurs et leur rôle dans celui-ci. Walsham (1993) observe que dans le domaine des systèmes d'information, les recherches interprétativistes visent à produire une compréhension du contexte du système d'information et du processus par lequel les systèmes d'information influencent et sont influencés par le contexte. En pratique, le chercheur dans l'approche interprétativiste ne peut jamais jurer sa neutralité. Perotin (2004) soutient qu'il est toujours impliqué dans la question en cours d'étude. Il ajoute que les préjugés du chercheur, ses croyances, ses valeurs et ses intérêts interviennent directement ou indirectement pour donner forme à sa recherche. Par ailleurs, en vue de produire une connaissance valide, la méthode de recherche interprétativiste exige un contact direct avec le terrain d'étude. Il est nécessaire de situer les acteurs et leur action dans leur contexte social. Orlikowsky et Baroudi (1991) avancent que les construits doivent dériver de l'étude sur le terrain grâce à une analyse approfondie de la question concernée.

### **1.1.3 Le paradigme constructiviste et socio-constructiviste**

#### **1.1.3.1 Le constructivisme**

Le constructivisme fait partie des courants théoriques de l'apprentissage (Annexe-9). Pour les constructivistes, la « réalité » est dépendante de l'observateur (le sujet). Thiétart (2003) souligne que selon ce paradigme, les individus créent leur environnement par leur pensée et leurs actions, guidés par leurs finalités, ils produisent des explications, qui ne sont pas la réalité, mais un construit sur une réalité susceptible de l'expliquer (Wacheux, 1996). De sa part, Le Moigne (1990) précise que « *pour le*

*constructivisme, la connaissance est construite par le modélisateur qui en a le projet, dans ses interactions permanentes avec les phénomènes qu'ils perçoit et qu'il conçoit* ». Il cite en plus que pour les constructivistes « *Rien n'est donné. Tout est construit* ». Cette démarche constructiviste évolue selon un processus d'aller et retour incessant entre le théorique et l'empirique. De la sorte, l'objet de la recherche est continuellement redéfini dans l'interaction selon le contexte du terrain. Ainsi, Il est revu et reconstruit tenant compte des émergences le long de l'avancement de la recherche. Sa typologie n'est définitivement formalisée et clarifiée qu'à la fin du travail. De plus, Le Flanchec (2011) estime que selon cette approche, les choses ne sont pas soumises à une existence naturelle pour qu'on puisse les expliciter par des lois universelles. Pour cela, les constructivistes estiment que le chercheur ne peut s'appuyer que sur les représentations des acteurs pour appréhender le monde. « *Par conséquent, le chercheur ne peut pas parvenir à une connaissance d'une réalité ontologique mais seulement à une 'interprétation du monde'* » Par ailleurs Thiétart (2003) cite deux critères de validité pour une recherche constructiviste. En premier lieu, le critère d'adéquation dit encore de convenance. Il stipule qu'une connaissance est valide dès lors qu'elle convient à une situation donnée. En deuxième lieu, le critère d'enseignabilité qui stipule que les connaissances doivent être argumentées et donc être à la fois constructibles et reproductibles. Charreire et Huault (2001) synthétisaient ces éléments structurants et les critères de la scientificité du constructivisme comme suit (Ch4/Tableau-2)

<b>Dimension épistémologique dominante</b>	<b>Eléments structurants</b>	<b>Principes de validation</b>
Appréhension de la réalité	Négation du présupposé ontologique (Hypothèses phénoménologiques)	Enseignabilité  Adéquation
Mode de génération de la connaissance	Co-construction des problèmes avec les acteurs (inter relation sujet/objet)	
Statut de la connaissance produite	Constructions d'artéfacts (orientation pragmatique)	

**Ch4/Tableau-2 Eléments structurants et critères de la scientificité du constructivisme**  
- Source (Charreire et Huault,2001)



### 1.1.3.2 Le socio-constructivisme ou le socio-cognitivisme: les fondements

L'approche constructiviste « Piagétienne<sup>1</sup> » selon laquelle l'apprentissage consiste en la confrontation entre un système cognitif isolé et un objet de connaissance, est jugée limitée dans le contexte social tel que l'évoque (Roux, 2006 ; Coll et Marti, 2001 ; Brossard, 1992). Nombreuses littératures spécialisées se sont lancées dans la rediscussion de cette approche au profit du courant socio-constructiviste ou socio-cognitive « Vygotskien » qui puise ses racines du constructivisme et fait partie aussi des courants théoriques de l'apprentissage (Dumas Carré et Weil-Barais, 1998 ; Johsua et Dupin, 1994).

En considérant que le socio-constructivisme est le prolongement du constructivisme, Brahim (2011) avance que : « *Le socioconstructivisme, prolongement du constructivisme, est né des travaux du psychologue Vygotsky (1896-1934) qui est à l'origine de la théorie socio-historique. Cette approche met l'accent sur le rôle sociohistorique et les interactions sociales dans la construction des connaissances* ». Il ajoute : « *Quant à Vygotsky, ses travaux l'amènent à considérer un autre aspect qui sera l'essentiel de sa thèse : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage, on parle alors de socioconstructivisme* ». C'est une approche qui est ainsi attribuée essentiellement aux travaux de Lev Vygotsky<sup>2</sup> à la suite des travaux de Jean Piaget<sup>3</sup> (Annexe-10). Vygotsky considère que la conscience et la pensée se constituent à partir d'activités externes de nature sociale plus que des caractéristiques internes de l'individu. Il souligne le côté interactionnel important avec les pairs pour enregistrer une prise de conscience des actions et du processus de pensée et de valoriser l'enjeu culturel dans leur formation. Legendre (2005) confirme le rôle déterminant de la prise de conscience dans notre façon d'agir, la capacité d'initiative et la bonne gestion des activités entreprises. Pour Vygotsky, la médiation dans l'apprentissage et l'intervention doit se faire au niveau de « La zone proximale » qui relève de l'écart entre les actions autonomes et celles

---

<sup>1</sup> Fournier Martine (Jean Piaget et l'intelligence de l'enfant). « *La grande nouveauté introduite par J. Piaget dans le champ de la psychologie est que les connaissances ne s'acquièrent pas par un processus cumulatif. L'individu les construit par ses propres actions : le développement de l'intelligence est le fruit d'un processus d'adaptation, dans lequel interagissent l'inné (les structures mentales) et l'acquis (la prise en compte du monde extérieur). J. Piaget invente ainsi un nouveau cadre théorique de référence pour la psychologie : le constructivisme* ».

<sup>2</sup> Lev.s Vygotsky (1896 – 1934), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820, Bureau international d'éducation, 2000

<sup>3</sup> Jean Piaget (1896-1980), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 321-337. Bureau international d'éducation, 2000

assistées. Cette distance doit être réduite par la médiation et/ou l'accompagnement, en amenant l'individu aux meilleures de ses capacités pour concrétiser ses choix et atteindre ses objectifs par l'interaction, la communication, l'argumentation, la réflexion sur son programme de formation et ses démarches d'apprentissage. Vellas (2006).souligne que la théorie socio-constructiviste préconise que : « *Chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme)* ». Cette théorie se propose de fonder une théorie psychosociologique du développement cognitif et d'avancer une définition sociale de l'apprentissage et du développement intellectuel et en conséquence, des aptitudes et compétences. Elle œuvre à mettre en relief le constat que certaines interactions sont passibles de faire évoluer l'individu au rang de ses structures cognitives. Elle cherche à élucider les relations de causalité entre le cognitif et le social dans la structuration de l'intelligence et à expliciter ses composantes.

A l'instar de Piaget et du constructivisme, le socio-constructivisme présume que la connaissance est une construction. Reste que, cette-ci est d'ordre social et non individuel. Vigotsky est le pionnier à souligner l'impact de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'individu. Dès lors, le savoir, bien qu'il a une caractéristique personnelle, il s'enracine et se développe dans le milieu social. Les données, les informations et les connaissances sont en liaison directe avec le contexte et l'environnement social. Elles, émanent d'une propre production confrontée avec ce qu'autrui apporte comme interaction pour réaliser l'ajustement et l'articulation. Dès lors, les connaissances sont en définitif, le résultat d'une confrontation de points de vue et d'un conflit d'échanges socio-cognitifs (Doise et Mugny 1981 ;1997). Selon ses auteurs, ce positionnement renvoie à une dynamique d'interaction sociale qui suite à des confrontations et des conflits cognitifs inter-individuels, enregistrent des progrès cognitifs. Ils ajoutent que pour qu'il y est un processus de conflit socio-cognitif, cela suppose en premier lieu « Une implication et un engagement effectif des parties prenantes » dans le processus pour confronter les positions et apporter/produire des

connaissances. En deuxième lieu, cela requiert « Une volonté réelle des parties prenantes » pour dépasser les divergences cognitives interindividuelles et parvenir à une coordination cognitive menant à un dénouement et un résultat commun réduisant les dissemblances et les désaccords. L'approche socio-constructiviste argue, que l'individu en coordonnant ses propres actions avec celles des autres, l'individu élabore les systèmes de coordination de ses propres actions et arrive à les reproduire plus tard individuellement. Cette systématisation holistique présente une causalité giratoire qui évolue en spirale. De la sorte, l'interaction individuelle permet au sujet le développement cognitif par la maîtrise de certaines coordinations d'action. Celles-ci, en participant à des interactions sociales plus avancées, deviennent à leur façon, riche de nouvelles coordinations, gisements de développement cognitif.

De la sorte, la principale caractéristique de l'approche socio-constructiviste par rapport au constructivisme est l'introduction de nouveaux construits représentés essentiellement par : l'interaction, les échanges, le travail verbalisé, la co-construction, la collaboration et la co-élaboration. Ceci en mettant en œuvre quatre dimensions fondamentales<sup>1</sup> : « (a) Les aspects cognitifs relevant du conflit cognitif de l'approche constructiviste. (b) Les aspects affectifs relevant de la motivation des individus. (c) Les aspects métacognitifs relevant de l'explication des procédures mises en œuvre par l'individu pour résoudre un problème posé suite à une verbalisation et une prise de conscience. (d) Les aspects communicationnels qui sont liés à la confrontation et les systèmes d'entraide entre les individus pour résoudre un problème posé ». Dans ce cadre socio-constructiviste, l'individu est parfaitement actif. Il n'apprend pas individuellement, mais collectivement, avec et par autrui. Il est membre d'une communauté d'apprentissage, d'échange et de confrontation passive d'idées socio-constructives.

## **1.2 Le socio-constructivisme : l'approche par compétence (APC)**

### **1.2.1 Le concept de l'approche par compétence (APC)**

Jonnaert (2009) ; Nguyen et Blais (2007) évoquent que la convergence entre l'approche par compétence et la conception socio-constructiviste de l'apprentissage est

---

<sup>1</sup> Le mini guide pédagogique, Foad Spirit, [www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf](http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf)  
<http://www.foad-spirit.net> (Consulté le : 17.07.2013)

notable à des degrés divers et des relations variées. Monchatre (2008) stipule que cette approche plaide pour le socio-constructivisme. En étant jumelés, ils constituent un apport qualitatif latent dans la formation et le curriculum des individus : « *En effet, les promoteurs d'une approche socioconstructiviste de la compétence plaident en faveur de refontes plus radicales du curriculum* ». Paul et Suleman (2005) signalent que c'est précisément la formation aux « compétences » qui semble constituer le maillon faible dans la structuration de la plupart des programmes de l'enseignement supérieur et la qualité des apprenants universitaires (APRU). Il ajoute que les diplômés universitaires contestent une fracture importante entre leur formation universitaire et la qualité des compétences qui s'y forment et ce dont ils ont besoin dans leur vie professionnelle. Ces derniers regrettent le manque des compétences telles que la capacité à résoudre un problème, le travail sous pression, la prise de décision, l'initiative et le cours de risque, la gestion du temps, la planification, la coordination, l'organisation du travail, etc....

« *(Approche par compétences), (évaluation par compétences), (compétences de base), (compétences transversales), (socles de compétences), (compétences terminales), etc... Le concept de (compétences) est devenu incontournable dans les écrits sur l'enseignement. Son succès est planétaire* » Hirtt (2009). Face à ces désignations et la profusion des définitions de la compétence qui sont soumises au sujet auquel elles sont destinées et à la situation dans laquelle elles sont conceptualisées, l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage prescrit aussi ses droits à la définition de la compétence dans son sillage, avant de présenter le concept de « l'approche par compétence ». Le tableau ci joint (Ch4/Tableau-3) nous permet de présenter à titre indicatif et non exhaustif, le concept de la compétence dans la dimension de l'apprentissage et l'enseignement.

Références	Définitions de la compétence dans l'apprentissage et l'enseignement
Leplat (1991)	« <i>Système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe</i> » (1).
Belisle et Linard (1996)	« <i>Capacité pour un individu à remplir une tâche professionnelle selon certains standards de performance, définis et évalués dans des conditions spécifiées, à partir d'une méthode de décomposition des fonctions et des tâches en niveaux et en unités de comportements observables, assorties de critères précis de performance</i> ». <sup>1</sup>
Perrenoud (1997)	« <i>la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation</i> ». (1).
François P.H. (1997).	« <i>Le sentiment de compétence est le résultat de l'auto-évaluation par l'individu de ses capacités à mettre en œuvre des comportements ou des ensembles de</i>

<sup>1</sup> Définitions citées par Levy J.F., (2004), « Etat de l'art sur la notion de compétence », Institut National de Recherche Pédagogique, Département TECNE, Technologies nouvelles et éducation, (Juin 2000), edutice- 00000606, version 1,10, Aug 2004

	<i>comportements identifiés comme efficaces pour obtenir ou éviter certains résultats. Il joue un rôle important dans les processus de motivation, dans la sélection et la régulation des conduites » (1).</i>
<b>Le Boterf (2006)</b>	<i>La compétence est la résultante de trois facteurs : (le savoir-agir) qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux; (le vouloir-agir) qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet; (le pouvoir-agir) qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu »<sup>1</sup>.</i>
<b>Tardif (2006)</b>	<i>" La compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2)</i>
<b>Rapport n°2007-048, juin (2007)</b> Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale Française : <i>« Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis »</i>	<i>" Si trouver un sens commun à la notion de compétence semble difficile, quelques traits caractéristiques se dégagent de l'ensemble des propos des chercheurs :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu;</i></li> <li>• <i>cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes"<sup>2</sup></i></li> </ul>
<b>Monchatre (2008)</b>	<i>« La compétence est définie comme un ensemble d'habiletés à mobiliser adéquatement dans l'action, ce qui demande que soient précisés finement les exigences des situations de travail et des manières de les appréhender convenablement »</i>
<b>Jonnaert (2009)</b>	<i>La compétence est la mise en œuvre, par une personne ou un groupe, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée; la compétence est donc toujours contextualité dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation » (2)</i>

#### **Ch4/Tableau-3 Quelques définitions de la compétence dans l'apprentissage et l'enseignement. Traité et adapté - Sources ci-dessus indiquées**

Ces définitions évoquent les nouveaux aspects fondamentaux de la présentation du concept de la compétence. Ils se réfèrent à priori à la nature de « La situation et du contexte » pour que la compétence puisse se développer réellement d'une façon efficace et qu'elle soit socialement acceptable. Dans le cadre professionnel, Le Boterf (2006) indique que la situation et le contexte représentent un élément fondamental auquel sont reliés des normes de réalisation et des exigences d'application. Pour cela, il avance que l'individu doit développer ses compétences à l'aide d'une situation professionnelle. Durand (2010)<sup>3</sup> note que « Construire une compétence nécessite une

<sup>1</sup> Définitions citées par Brahimi et al., (2011), « L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec », *Institut National de Santé publique du Québec*, ISBN : 978-2-550 61419-7.

<sup>2</sup> Ministère Education Nationale, Eduscol, « Former et évaluer par compétences dans le cadre des activités expérimentales. Grilles de compétences », Mai 2010

<sup>3</sup> Durand Charline, (2010), « De la capacité à la compétence : un apprentissage par étapes et dans l'alternance »

*progression, c'est un parcours constitué d'étapes : partir d'une situation simple pour aller dans la complexité des connaissances et des savoirs faire et savoirs être, nécessités par une situation, en incluant forcément une attitude réflexive de la part de celui qui réalise l'activité »*

Par ailleurs, la notion de compétence relève aussi des ressources mobilisées que Tardif (2008) classe en deux catégories internes et externes. Les ressources internes concernent l'individu personnellement. Elles relèvent de ses connaissances, de son savoir, de ses aptitudes, de ses capacités, etc...Elles émanent de son côté cognitif et affectif qu'il développe et met en œuvre pour assister sa compétence. Les ressources externes constituent les ressources environnementales nécessaires au développement de la compétence telles que les TIC, Internet, bases de données, etc... En plus de la mobilisation de ces ressources, le concept de la compétence appelle à la capacité de leur coordination dans « la situation et du contexte » et à un engagement total de mise en réseau, pour le succès de l'action, Jonnaert (2009) évoque que cette question est : « *Plus qu'une somme de ressource, il s'agit d'une mise en réseau opératoire des ressources sélectionnées* ». De sa part Brahim (2011) souligne que la compétence est « *un concept qui fait appel à l'engagement de l'apprenant qui prend en charge son apprentissage* » dans « *un pouvoir d'agir* » relevant de l'implication engagée de toutes les parties prenantes (Le Boterf, 2006).

Dés lors on constate que, l'individu n'est plus un taylorien exécutant des tâches contrôlées. C'est une personne qui se caractérise par une marge d'indépendance dans la résolution des problèmes complexes et la prise d'initiative autonome, relevant d'une compétence caractérisée essentiellement par : l'intégration, la combinaison, le développement, la contextualisation et l'évolution (Ch4/Tableau-4).

<b>Caractéristiques</b>	<b>Perspectives</b>
<b>L'intégration</b>	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée
<b>la combinaison</b>	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
<b>Le développement</b>	Chaque compétence se développe tout au long de la vie La compétence n'est jamais achevée donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante
<b>La contextualisation</b>	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille.

---

<http://cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/article/de-la-capacite-a-la-competence-un.html> -Consulté le: 10.10.2013

<b>L'évolution</b>	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise
--------------------	--

**Ch4/Tableau-4 Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe.** Traité et adapté - Source (Tardif, 2006)

Nagels (2009) identifie quatre approches de la compétence dont la première qui la présente d'après les effets produits. Elle est une composition complexe d'éléments qui s'interagissent : ( des connaissances, des attitudes, des habiletés, des motivations, etc...) pour mettre en relief le dynamisme de la compétence loin d'une définition déterministe. La compétence relève ainsi d'un processus relationnel avec la réalité de nature itératif et progressif (Bonnet et Bonnet, 2005 ; Tardif, 2006).

La deuxième approche met en avant la dimension environnementale et son enjeu sur la compétence. Les acteurs sociaux évoluent dans un environnement incertain, changeant et concurrentiel qui impose l'adaptation pour garantir la prospérité et la pérennité professionnelles et privées. Ceci appelle les concernés à l'adhésion au nouveau contexte et consigne la compétence à l'accoutumance continue. Ceci remet en cause le « Taylorisme » du travail et le balance dans l'engineering de la résolution des problèmes émergent dans l'ambiguïté environnementale et la complexité contextuelle (Le Boterf, 2008 ; Zarifian, 2001).

La troisième approche perçoit la compétence comme un construit social croisé entre les valeurs individuelles et les valeurs sociales, constituant un processus de jugement social apposé aux résultats et conséquences qui en sont issus. La compétence a lieu dans les dispositifs sociaux et est considérée comme la corrélation entre une activité pertinente et le succès de son exécution. Le jugement de compétence se réfère à une vision normative résultante d'une interaction sociale et de la création d'une norme (Merchiers., 2000 ; Tardif, 2006). En adaptant les activités et les tâches de l'emploi aux conditions sociales et aux contextes concurrentiels, on définit l'aspect prescriptif de la compétence et on préconise l'émergence de nouvelles normes et d'un nouveau construit social à caractéristiques prédictives (Brangier et Tarquinio, 1998). La compétence relève ainsi d'une reconnaissance sociale qui valorise et donne considération aux comportements humains efficaces (Le Maitre et Hatano, 2007).

Enfin, l'analyse est focalisée sur la dimension cognitive dans la quatrième approche de la compétence. Dans une situation complexe, les compétences se trouvent

dans cette interface contextuelle et les fonctions cognitives les plus complexes de l'individu. Elles sont employées par le concerné dépendamment des visés, dans une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation (Antolin-Glenn., 2005).

### 1.2.2 L'approche par compétence (APC) dans l'enseignement

Avec le progrès inouï des TIC dans la société SICS, les théories traditionnelles de gestion de l'apprentissage (telles que par exemple le behaviourisme<sup>1</sup> et l'approche par objectifs ou le courant de la pédagogie par objectifs<sup>2</sup>) ont annoncé leurs limites dans le management de la qualité de l'apprenant : faible autonomie, manque d'initiative, rigidité des procédures, hiérarchisation accrue, etc. Les universités n'en sont pas exclues. La plupart de ces institutions appliquent encore l'approche par objectifs (généraux et spécifiques) portant sur le contenu des programmes et les résultats des apprenants universitaires (APRU). « Depuis plusieurs décennies, les programmes universitaires sont développés par objectifs » Brahim et al. (2011). « La structure de gestion des programmes de formation, le système de promotion par crédits ainsi que la définition de la tâche des professeurs d'université renforcent cette tendance » Louis, Jutras et Hensler (1996)<sup>3</sup>. De la sorte, la fragmentation du contenu des programmes accroît les objectifs des disciplines de manière à compliquer leur gestion et diluer leur interfaçage. Brahim et al. (2011) notent que : « cette décomposition des savoirs conduit au morcellement des connaissances et à l'atomisation des compétences ». Ils ajoutent que ceci altère la vision globale de la formation de l'apprenant et embrouille considérablement les liens entre les connaissances appréhendées, ce qui détériore l'intégration des savoirs. Ces constats

---

<sup>1</sup> « Pour les behavioristes, l'apprentissage est défini comme une modification durable des comportements, un comportement étant l'ensemble des réactions objectivement observables d'un organisme qui réagit à un stimulus.(...) Par ailleurs, pour les behavioristes les comportements des individus sont déterminés par des conditions de l'environnement. Ces conditions façonnent les comportements, ce qui sera déterminant dans le choix de stratégies pédagogiques présentées dans les paragraphes suivants » (Brahimi et al., 2011).

<sup>2</sup> « Un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'étudiant, une description des conditions de réalisations et les critères de performance (...) L'objectif pédagogique décrit le comportement final de l'apprenant en précisant les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et définit des critères de performance acceptables. L'approche par objectif est encore très présente dans le monde de l'éducation et dans tous les domaines de formation : programmes de formation, séance de formation » (Brahimi et al., 2011).

<sup>3</sup> Cité par Brahim et al. (2011).



sont bien partagés sur l'approche par objectif (AO), entre un ensemble d'auteurs comme le résume le tableau suivant (Ch4/Tableau-4) à titre indicatif et non exhaustif.

<b>Auteurs</b>	<b>Constats des limites de l'approche AO</b>
<b>Mc Avoy (1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmentation lors de la spécification des objectifs pédagogiques.</li> <li>- Caractère rigide de l'énonciation formelle des objectifs et sur le danger de se concentrer sur des « trivialités » et de perdre ainsi l'occasion d'ouvrir l'esprit vers ce qui est important à enseigner et à apprendre<sup>28</sup></li> </ul>
<b>Saint-Onge, (1992)</b>	Elle pourrait limiter l'étudiant à ce qui est indiqué dans l'objectif
<b>Louis, Jutras et Hensler (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche par objectifs est plutôt centrée sur le contenu et sur l'accumulation des connaissances.</li> <li>- l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être).</li> <li>- L'évaluation s'intéresse généralement aux objectifs d'ordre cognitif reliés à la discipline.</li> </ul>
<b>Legendre (2001)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les connaissances sont souvent des connaissances inertes étant donné l'incapacité de l'apprenant à les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations</li> <li>- Peu de réinvestissement et de transfert des acquis par les apprenants</li> </ul>
<b>Legendre (2005) Tardif (2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lacunes importantes dans les habiletés intellectuelles de « haut niveau » telles que la résolution de problème, l'argumentation, l'analyse critique, etc.</li> <li>- L'approche par objectifs se concentre généralement sur des habiletés de bas niveau intellectuel telles que la mémorisation, la définition et l'illustration de concepts, l'application ou l'exécution</li> </ul>
<b>Scallon (2005) Tardif (2006).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'évaluation au détriment de l'apprentissage</li> <li>- l'accent est mis sur des évaluations partielles qui sont souvent elles-mêmes associées à une tranche de connaissances bien particulières.</li> <li>- Les questions à choix multiples, posent également le problème de leur inefficacité lorsqu'il s'agit d'évaluer quelque chose de plus global.</li> </ul>
<b>Lebrun (2007)</b>	Les connaissances sont inertes ( <i>inert knowledge</i> ) parce qu'elles ne sont pas contextualisées et de ce fait difficilement mobilisables.
<b>Nguyen et Blais (2007)</b>	Privilégie l'évaluation des produits plutôt que des processus

**Ch4/Tableau-5- Constats des limites de l'approche par objectifs**  
 Traité et adapté - Sources : Brahimi et al. (2011) ; Nguyen et Blais (2007)

Dés lors, le constat saillant de par le monde, est la réforme du système universitaire pour tenter l'adaptation avec les besoins de la société moderne face à une critique, voire une déception du marché d'employabilité, de la qualité des apprenants. Scallon (2004), leur reproche le manque de compétence et d'habiletés, à utiliser leurs connaissances et savoirs dans la résolution des problèmes et l'accomplissement des tâches professionnelles et privées. D'où le souci de l'adoption de nouvelles approches et démarches « collectives » dans le but de l'adaptation « en groupe » à la complexité contextuelle et l'intégration du réseau environnemental caractérisé par les TIC et l'économie de l'information. Le Boterf (2006) stipule que les acquis individuels

s'annoncent infimes et les investigations personnelles se déclarent insignifiantes face à l'apport des communautés de pratiques hybrides et multidisciplinaires favorisant le partage des connaissances et le travail en « réseau de compétences » privilégiant l'apprentissage en commun. Pour cela Pascaline (2012) évoque l'enjeu décisif de l'adoption de l'approche APC dans l'enseignement supérieur vu qu'elle aide en premier lieu les apprenants, prochains diplômés à prendre en charge la qualité de leur compétence et la gestion de leur employabilité au cours de leur formation. En second lieu, cette approche apprend à maintenir la qualité de la formation de l'individu le long de la vie par l'apprentissage d'une auto-formation et une auto-évaluation. En troisième lieu, elle apprend à s'adapter aux changements et aux profils des nouvelles carrières sollicitées et/ou exigées par le marché de l'employabilité, formant la clé du recrutement et de l'insertion professionnelle aussi bien que le secret de la pérennité de la valeur ajoutée dans chaque emploi occupé. Hirtt (2009) cite que : « *la popularité croissante de la doctrine des compétences dans l'éducation doit surtout être attribuée à sa promesse de rapprocher l'un de l'autre l'enseignement et le marché du travail et de mieux préparer les (apprenants) à fonctionner de façon flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle* ». Brahim et al.(2011) constatent que : « *Depuis quelques années, les institutions de formation remettent (...) en question les programmes axés sur les contenus disciplinaires. Un mouvement est en cours : les milieux d'éducation, de nombreuses facultés et organisations professionnelles font un virage vers l'approche par compétences, considérée comme étant une approche plus globale et plus systémique* » qui évolue dans le socio-constructivisme. Pascaline (2012)<sup>1</sup> dans ses (Réflexions sur une approche de compétences dans l'enseignement supérieur : exemple des écoles d'ingénieurs) constate que : « *Cette approche APC est tout à fait cohérente avec l'objectif de l'enseignement supérieur qui a bien pour mission d'apporter aux étudiants les compétences requises pour aborder avec succès le monde professionnel* ». Elle avance que cette approche APC dans l'enseignement supérieur, veille à développer les compétences sollicitées pour la carrière des apprenants, en adoptant des moyens d'évaluation dans ce sens, Elle ajoute que ces compétences doivent être définies en convenance avec le marché d'employabilité avec l'implication des apprenants.

---

<sup>1</sup> Pascaline (2012), Synthèse des travaux de l'association Pasc@line, Réflexions sur une approche Compétences : exemple des écoles d'ingénieurs. [www.assopascaline.fr](http://www.assopascaline.fr) (consulté le : 08.092013)

Toutefois, elle évoque par ailleurs, un élément important déterminant le succès de cette approche APC. Il souligne que « *La mise en œuvre d'une telle transformation requiert une forte volonté de la direction et de l'équipe enseignante* ».

Malgré que le constructivisme et le socioconstructivisme ont vu leur genèse prospérer avec les tout jeunes individus dans le développement de leurs compétences et l'étude de leur apprentissage, la transition entre les deux est en réalité une réponse au nouvel ordre mondial basé sur le relationnel poussé et l'informationnel accru qui se manifeste aussi dans un socio-constructivisme adulte. Les relations humaines sont devenues assez complexes et les interactions informationnelles se sont manifestées à différents niveaux et tranche d'âge. Face à la mondialisation des échanges, à la remise en cause instantanée des compétences et des savoir et en l'absence de perspectives sociales et politiques standards, les positions sont parfois à renégocier dans l'immédiat et les décisions à prendre sans attendre. Certes, dans ce contexte, l'individu dans sa genèse avancée et formation supérieure, tend à être de plus en plus autonome et indépendant mais tout en étant le signataire engagé de ses « actions et réactions » auprès de la collectivité et vis-à-vis des autres. C'est dans cette perspective, qu'il devient actif et s'active à appeler des partenaires pour construire collectivement des connaissances et ériger en groupe des compétences partagées durant son parcours d'évolution.

L'adoption du concept de compétence et l'appel à l'approche par compétences (APC) dans la formation universitaire viennent en réponse au souci d'apporter une résolution au problème de la qualité et de l'employabilité des apprenants APRU évoquées par le marché de l'employabilité. Dans ce cadre des définitions de la compétence et de la présentation de ses caractéristiques, Monchatre (2008) avance que « *Les approches par compétences désignent un certain mode de conception de l'enseignement. Elles tendent à s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs, appelés à produire des individus non seulement savants, mais aussi compétents. Elles ont en commun de proposer de situer des apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens : le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages* ». Cet auteur souligne que les approches par compétence (APC) indiquent une certaine démarche de structuration de l'enseignement pour s'imposer de plus en plus dans les systèmes éducatifs et d'apprentissage. Leur

principal visé est de produire des individus non seulement connaisseurs et bien informés, mais surtout bien compétents. Elles œuvrent à donner à l'apprentissage du sens de façon à ce que: les connaissances et le savoir doivent être appréhendés en lien avec leurs usages. « *Elle s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail qui vise une meilleure prise en compte des exigences professionnelles. Il en résulte un nouveau mode d'élaboration du curriculum, qui s'est développé en éducation des adultes, avant d'être appliqué à la formation professionnelle au secondaire puis aux formations techniques dispensées dans l'enseignement collégial* » (Monchatre, 2008). Le souci principal de l'APC est de rendre plus efficace l'enseignement et l'apprentissage des apprenants en vue d'augmenter leur valeur ajoutée sur le marché d'employabilité. Cette approche privilégie le développement de l'apprentissage à partir de situations authentiques et de problèmes complexes. Elle s'appuie sur des modèles cognitifs de l'apprentissage des compétences et appelle à un développement professionnel réflexif et un accompagnement cognitif et des activités rétroactives (Nguyen et Blais, 2007). L'APC ne s'inscrit pas dans en tant que théorie dans l'évolution des théories des apprentissages (Annexe-9) mais en tant qu'une reconfiguration des modes d'opérationnalisation du curriculum au niveau de l'enseignement (Monchatre, 2008). Désormais, Normand (2006) constate que l'approche par compétences passe davantage par le recours à de nouvelles formes de management public, rejoignant le « paradigme de l'école efficace ». Pascaline (2012) réplique dans le même sens que : « *Pour les établissements d'enseignement supérieur, les enjeux relatifs à la mise en place d'une démarche Compétences sont importants : (a) Aider les futurs diplômés à appréhender la construction et la gestion de leur employabilité à court terme (recrutement) et à long terme (parcours professionnel) en visant l'acquisition d'un socle de compétences utile à leur début de carrière et permettant la diversification des expériences afin de préserver évolutivité et adaptabilité au cours de celle-ci. (b) Maintenir la qualité de formation, clé d'un recrutement attractif, tout en s'adaptant au profil des nouvelles populations d'étudiants, dans le respect des exigences des différentes tutelles (formation et certification dans un contexte mondialisé). (c) Répondre aux besoins des entreprises immédiats et à long terme* ».

### 1.2.3 L'évaluation de l'approche par compétence (APC)

Eduscol (2010) note que « *L'acquisition des compétences ne peut se faire sans une évaluation de leur maîtrise au cours de la formation* ». Pascaline (2012) réplique dans ce sens, que l'évaluation est une étape cruciale dans l'approche APC. Par son biais l'apprenant pourra se positionner par rapport au niveau des compétences acquises. Brahimi et al (2011) stipulent que d'une manière générale, l'évaluation de l'apprentissage des compétences dans l'approche APC a pour objectif de porter un jugement de valeur sur la capacité et l'aptitude des apprenants à résoudre des problèmes dans des situations complexes. Ils indiquent que les constructivistes et les socio-constructivistes arguent que le champ de l'évaluation dans ce thème est en dissertation et n'est pas encore conforté. En traitant le concept de l'évaluation de la compétence, Gardner (1992) présente l'évaluation en tant que processus d'obtention d'informations sur les connaissances et les capacités acquises par un individu dans un domaine bien déterminé. Ce processus vise en même temps à éclairer l'individu et la communauté sur ces acquis. Pour Legendre (1993) l'évaluation est une opération d'estimation, d'appréciation, d'un jugement de valeur porté vis-à-vis d'un individu, d'un processus, d'un événement, d'une institution ou d'un objet à partir de données qualitatives et/ou quantitatives et d'indicateurs et d'éléments précis ayant pour objet la prise de décision. Il ajoute que l'évaluation vise la compréhension et l'interprétation exacte d'une action de façon à pouvoir décider avec exactitude de la suite à entreprendre. Dans le même sillon, Tardif (1993) avance dans le cadre de l'apprentissage, que. « *L'évaluation est fondamentalement un jugement à partir d'un recueil d'informations, en accord avec cette prémisse, les données et les conclusions d'une évaluation peuvent être autant qualitatives que quantitative* ». Huba et Freed (2000) ; Tardif (2006) s'accordent à dire que l'évaluation des compétences est un processus de collecte des données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte : (a) du niveau de développement des compétences de l'apprenant, (b) de son degré de maîtrise de ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre; et (c) de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement. De Ketele (2009) remarque que l'évaluation constitue une besogne

assez épineuse et doit être pensée au moment de la réforme par l'approche APC et non pas après

Dans le cadre de ces définitions, l'évaluation doit porter sur les connaissances développées par l'individu, le processus et les étapes entrepris dans cet objectif et les capacités de l'exploitation et de la mise en œuvre de cet ensemble. Pascaline (2012) avance des « *Recommandations pour la mise en œuvre d'une évaluation des compétences* » (Annexe-17) formulées en des réponses à deux questionnements se présentant comme suit : (a) Pourquoi évaluer ? : (Qu'évalue t-on ? Quelles situations d'évaluations ? Quand évaluer ? Qui évalue ? Quels principes et outils d'évaluation ? Comment évaluer ?), et (b) Risques et opportunités : (complexité de l'évaluation, granulométrie des compétences évaluées, conditions de réussite).

Dans cette vision, Tardif (1993) stipule que comme l'évaluation de la compétence devrait avoir lieu en cours et surtout en fin de l'apprentissage ; elle devrait prendre place aussi au début du processus pour estimer l'existant et pouvoir évaluer en définitif l'écart et les améliorations réalisées. « Ceci sera pris en considération dans notre travail par nos modèles d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) ».

Cette investigation, vise essentiellement l'évaluation du progrès cognitif et métacognitif de l'individu. Loin d'être une activité de mesure dont la priorité est de quantifier les connaissances, les capacités ou les habiletés de l'individu tel que la définit Legendre (1988), l'évaluation peut recourir à une approche quantitative sans pour autant s'y restreindre. On peut recourir à des triangulations et/ou essentiellement à une analyse qualitative qui s'adapte mieux à l'appréciation et à une évaluation estimative et interprétative d'une dimension telle que celle de la compétence. Tardif (1993) précise dans ce sens que : « *L'évaluation est une appréciation, un recueil d'informations et, dans ce sens, les données et les conclusions peuvent être autant qualitatives que quantitatives* » dans le paradigme constructiviste ou socio-constructiviste. Ce dernier ajoute que c'est bien dans ce cadre paradigmatique que l'individu devrait développer son épistémologie de connaissance et élaborer sa stratégie cognitive<sup>1</sup> et métacognitive<sup>1</sup> du fait que la

---

<sup>1</sup> Larue et Cosette (2005) « *Les stratégies cognitives regroupent l'ensemble des pensées, comportements, actes, et procédures qui décrivent ce que pense et fait l'étudiant durant les phases du tutorial pour traiter l'information* »

métacognition garantit à l'individu une large autonomie pour l'actualisation de ses entreprises. Il souligne en plus, que dans les recherches inscrites dans le paradigme constructiviste ou socio-constructiviste, l'évaluation de « l'interaction entre les composantes » d'une compétence prime plus que l'évaluation de la compétence dans une composante isolée. « *Ce sont les interactions entre les composantes qui sont les variables les plus lourdes et les plus significatives dans le développement de toute compétence* » Tardif (1993). De plus, ce dernier ajoute que ces paradigmes prennent en considération l'évaluation de « la compétence contextualisée »<sup>2</sup>, c'est-à-dire une compétence qui évolue dans un contexte réaliste et/ou réel qui s'apparente à la « vie réelle » qui impose incontestablement à l'individu le recours aux stratégies cognitives et métacognitives. Il souligne par ailleurs, que ce type d'évaluation faisant référence à la contextualisation et à l'interaction, se base nécessairement sur des actions entières, complexes et représentatives qui requièrent la plus part du temps une longévité dans l'évaluation des situations et problèmes complexes à l'encontre des problèmes simples (Annexe-12). Il note dans ce sens que « *De plus, la tâche doit être complète parce qu'il faut qu'elle oblige le recours aux interactions entre les composantes de la compétence évaluée. Les évaluations qui respectent ces caractéristiques ne correspondent certainement pas à des activités qui peuvent se réaliser dans un court laps de temps* ». Wiggins (1989) désigne l'évaluation de la compétence contextualisée par « l'évaluation authentique » (Annexe-13 et 14) d'une situation réelle, en appelant à se référer à l'évaluation du processus et des étapes qui sont entrepris, plutôt que de s'intéresser au résultat. A l'instar de (Tardif, 1999 ; Huba et Freed, 2000 ; Voorhees, 2001 ; Roegiers, 2001 ; Scallon, 2004), Nguyen et Blais (2007) soutiennent la thèse de « l'évaluation authentique » de l'apprenant dans un contexte totalement véridique, similaire à celui de sa professionnalisation future et la vie réelle. Car l'objectif principal de cette approche est son incitation à développer une vision critique des situations et une capacité de résolution des problèmes complexes rencontrés. L'apprenant doit acquérir l'habileté et la capacité du raisonnement et de la

---

<sup>1</sup> Larue et Cosette (2005) « *Les stratégies métacognitives se rapportent aux pensées, comportements, actes et procédures indiquant que l'étudiant évalue ses capacités d'apprentissage et ses manières d'apprendre en relation avec les tâches à accomplir dans le cadre du tutorial et qu'il ajuste ses stratégies en conséquence* ».

<sup>2</sup> « (...) l'évaluation des apprentissages soit contextualisée, c'est-à-dire effectuée à partir de tâches professionnelles authentiques.(...) Ainsi faut-il mentionner, parmi les perspectives importantes étroitement reliées à l'approche par compétences, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisées authentiques » (Nguyen et Blais, 2007).

résolution des problèmes complexes dans un environnement représentatif qui est vraisemblablement, incertain, concurrentiel et en continuelle métamorphose. Désormais, la compétence se caractérise par son aspect global et sa spécificité actionnelle. Elle s'acquière dans l'action et dans des dimensions et des situations proches de la réalité ou catégoriquement réelle pour pouvoir apprécier sa qualité et estimer sa valeur. Dès lors son évaluation théorique ne peut que souffrir d'un manque de crédibilité et d'une mise en cause de fiabilité.

De par l'intérêt porté par « l'évaluation authentique » au processus emprunté plus que le résultat, Tardif (1993) évoque l'importance de la crédibilité et la validité de cette évaluation. Il évoque qu'elle se réfère en priorité à la réalité du construit retenu pour le développement de la compétence, de la cohérence de ses composantes et surtout de leur interaction. Ces conditions sont incontournables dans le constructivisme et le socioconstructivisme pour que la compétence puisse naître et avoir lieu. Face à ces exigences, l'évaluation isolée des composantes de la compétence en elles même n'a aucune signification (Tardif, 1993 ; Nguyen et Blais, 2007). Par ailleurs, il est impératif que les outils d'évaluation procurent des informations sur les changements parvenus sur la compétence de l'apprenant, les progrès enregistrés et les handicaps constatés de façon à consolider les acquis, apporter les manques et combler les lacunes. D'autant plus, cette démarche « d'évaluation authentique » veille dans le constructivisme et le socio-constructivisme à apporter des informations sur la perception et les estimations de l'apprenant du degré des compétences atteintes et à l'initier à l'auto-contrôlabilité et l'auto-évaluation au fur et à mesure de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences. D'autre part et dans le cadre des paradigmes précités, il faut tenir compte dans ce type d'évaluation, de « la validité de contenu » que Legendre (1985) définit par le degré d'adéquation de chaque items avec l'objectif évalué et la représentativité de l'ensemble vis-à-vis de ce qu'on voudrait évaluer. Aussi, pour la validité de l'évaluation, Tardif (1993) signale que pour la validité de l'évaluation, il faut tenir compte aussi de la transférabilité de la compétence. Lahaye (2009) souligne que : *« le principe de la transférabilité de la compétence (insinue) qu' à partir d'une situation, on doit percevoir non seulement la professionnalité du candidat dans la situation précise, mais pouvoir aussi extrapoler sur les capacités d'agir avec ces aptitudes dans un contexte nécessairement*



*différent.* ». Cette transférabilité est d'une importance cruciale dans le cadre de « la validité écologique » des cas et des situations constructivistes et socio-constructivistes entrepris par les organismes et institutions d'apprentissage. Legendre (1985) présente « la validité écologique »<sup>1</sup> en tant que reconnaissance externe de similarité situationnelle entre ce qui est entrepris au cours de l'apprentissage et la réalité. Dans le contexte de cette validation évoquée antérieurement, Tardif (1993) insiste en dernier lieu sur « la validité déontologique » dite aussi « la validité de conséquence », des outils d'évaluation dans le paradigme constructiviste ou socio-constructiviste. Cette validité « est définie comme le degré d'exactitude avec lequel un instrument ou une modalité d'évaluation détermine les compétences développées » Tardif (1993). Cette validité a pour souci, l'illumination de l'apprenant sur la réalité de ses compétences et de ses prédispositions cognitives et métacognitive par une évaluation exacte.

Toutefois, il est important de ne pas perdre de vue dans le cadre de cette évaluation socio-constructiviste des situations complexes, l'enjeu du « travail en groupe » dit encore<sup>2</sup> « apprentissage en collaboration ou collaboratif »<sup>3</sup> (Blin et Donohoe, 2000 : Walckiers et De Praetere, 2004 ; Cissé, 2008), « apprentissage en coopération ou coopératif »<sup>4</sup> (Bruillard, 2004 ; Huet et Lazaric, 2004 ; Oueillet, 2006 : Peyrat, 2007) et ses conséquences sur le résultat de l'appréciation des compétences. Gaudet (1998) présente le travail en groupe en tant que : « Une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes (d'individus) d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun à

---

<sup>1</sup> « Sorte de validité extrinsèque d'une recherche qui détermine le degré de ressemblance entre les conditions dans lesquelles se trouvent les sujets expérimentaux et celles de la population entière » (Legendre, 1985) cité par Tardif (1993).

<sup>2</sup> Certaines littératures ne font pas de distinction entre ces vocables et d'autres relèvent des nuances. Ils seront considérés dans ce travail sans distinction.

<sup>3</sup> « La démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe " L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. (...) Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » Henri et Lundgren-Cayrol (2001)

« Est apprentissage collaboratif toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs » Walckiers et De Praetere (2004). Définition inspirée de Henri et Lundgren-Cayrol (2001).

<sup>4</sup> « L'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres. » (Lopriore, 1999 : p 134).

la tâche ». Barlow (1993) remarque que : « *Le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par des individus* ». Dans une approche socio-constructiviste, « le travail en groupe » se présente comme une potentialité importante pour un apport de connaissances et de savoir entre les pairs apprenants. Il concrétise une relation plus aisée et un rapprochement plus facile aussi bien qu'une ample décontraction dans la communication et les échanges informationnels plus que ne l'enregistre l'apprentissage classique du « travail individuel », déconnecté de tout contact autre que le formateur. Médioni (2009) constate que « *Le débat dans le groupe permet le dépassement de ce type d'attitude : l'émergence de représentations et d'hypothèses diverses, entre pairs, peut piquer la curiosité et donner envie d'en savoir plus* ». Pour cela, Médioni (2011)<sup>1</sup> identifie des « règles à construire » pour le travail en groupe qu'on synthétise dans le tableau (Ch4/Tableau-6) vu leur pertinence.

<b>Travail en groupe : les règles à construire (Synthétisées)</b>		
<b>N°</b>	<b>Règles fondamentales</b>	<b>Présentations</b>
1	<b>Tout travail de groupe est précédé d'une phase individuelle</b>	Condition pour éviter la prise de pouvoir des plus « rapides » ou des plus « outillés » sur les autres apprenants ou l'inverse, la démission des plus « timides » ou « lents » au profit des premiers. Le travail de groupe nécessite un temps de réflexion, de remobilisation individuelle, d'élaboration d'hypothèses pour prendre part au débat
2	<b>Le groupe est un lieu de confrontation</b>	Il ne s'agit plus dans le groupe de répondre à des questions posées, mais de se mettre en recherche, de confronter des points de vues, de se partager le travail parce que la tâche est trop complexe pour être réalisée dans la solitude
3	<b>Le groupe est un lieu de production</b>	La tâche prescrite au groupe doit déboucher sur une réalisation concrète, qui n'est pas seulement verbale, constituant ainsi une pièce du puzzle collectif réalisé par l'ensemble général des apprenants suivant l'apprentissage ou la formation.
4	<b>Le groupe est un lieu de coopération</b>	L'apprentissage mutuel, l'entraînement du rapporteur du groupe, la prise en charge collective des tâches n'est pas seulement encouragée mais surtout supervisée par le formateur pour assurer la coopération.
5	<b>La confrontation et la coopération ont lieu aussi entre les groupes</b>	Le formateur pense le travail de chaque groupe du groupe général comme un élément d'un puzzle nécessaire à l'élaboration collective qui suivra
6	<b>Les groupes ne sont pas des structures figées</b>	Leur composition est surtout liée à la tâche qui permet de regrouper les apprenants suivant les projets qui se font jour
7	<b>Le groupe permet à davantage d'apprenants de prendre la parole</b>	Paradoxalement parce que le travail a été préparé qu'ils travaillent avec « filet » qu'ils peuvent être aidés par leurs camarades si besoin parce que tout le monde est partie prenante
8	<b>Le travail en groupe s'apprend</b>	Il est illusoire de penser que cet instrument de travail est opératoire dès sa première mise en œuvre. Il diffère des pratiques traditionnelles donc il doit s'apprendre...

**Ch4/Tableau-6 Les règles à construire dans le travail de groupe**  
 Traite et adapté - Source : Médioni (2011)

<sup>1</sup> L'article de Médioni (2011) est un extrait de l'ouvrage du GFEN secteur langues 25 pratiques pour enseigner les langues paru en 2010, publiés avec autorisation des Editions Chronique sociale.

Médioni (2011) ajoute que face à ces règles à construire et en présence des pratiques traditionnelles d'apprentissage, le travail en groupe demande un certain temps pour démontrer son efficacité. Il appelle à l'apprentissage de nouveaux comportements démocratiques caractérisés par les débats et les échanges d'idées pour la production commune des connaissances et la constitution collective du savoir. Tenant compte de cet état de fait, le même auteur réplique « *C'est pourquoi l'évaluation a un rôle si important à jouer pour mesurer les effets de l'utilisation de cette forme de travail sur les apprentissages pour que les apprenants puissent vérifier que cela leur apporte un gain sur le plan du savoir* ». Néanmoins, il ne faut pas négliger dans ce cadre l'enjeu du formateur et des critères d'évaluation. Le rôle du formateur est prépondérant dans ce contexte. En développant les compétences des apprenants, Il joue un rôle de gestionnaire sociologue répondant à l'attente et le besoin social plutôt qu'un éducateur transmetteur de connaissances en étant confiné dans son cadre institutionnel. Désormais, pour réussir cette tâche, Il doit se présenter en tant qu'un tuteur/accompagnateur et non plus en tant qu'enseignant centralisateur de la connaissance et du savoir. Son comportement est bien important pour susciter le travail collaboratif du groupe des apprenants. (Jeunesse et. Dumont, 2004). Surtout, lorsqu'ils travaillent en ligne et à distance sur des plateformes numériques, un site Web, un blog pédagogique, ou autres systèmes numériques en se basant sur le paradigme socio-constructiviste dans le domaine de la formation qui est susceptible d'accentuer les compétences en diminuant l'isolement et réduisant les distances entre les parties prenantes. En identifiant les conditions d'adhésion à la collaboration entre pairs, ces derniers auteurs identifient quatre facteurs à en tenir compte par le formateur pour assurer la collaboration, que le tableau (Ch4/Tableau-15) vise à récapituler.

Facteurs de collaboration		Présentations des facteurs de collaboration dans une formation en ligne
1	<b>Le comportement du formateur</b>	Ce comportement doit susciter chez l'apprenant « la confiance en soi » pour qu'il puisse intégrer le groupe et développer ses compétences, s'investir, s'exprimer, coopérer et assurer une totale collaboration. Les étapes d'intervention du formateur selon le (Modèle de Salmon (2004) Voir (Annexe-15): (1) accès et motivation, (2) socialisation en ligne, (3) échange d'informations, (4) constructions des connaissances, (5) développement individuel Ce modèle vise l'amélioration des interrelations entre les apprenants, leur efficacité et suscite le travail collaboratif en ligne.
2	<b>La scénarisation pédagogique</b>	Il s'agit de l'intégration et l'articulation des outils de communication dans la scénarisation pédagogique. Plus les outils sont imposés en première phase dans les interactions relevant des activités d'apprentissage, plus les forums sont utilisés avec une « intensité des interactions ». Dans une deuxième phase, les situations d'apprentissage

		peuvent se faire selon le choix des apprenants de l'organisation de l'apprentissage qui peut se faire de manière autonome et en connaissance de cause. Cette scénarisation mène à développer la "culture TIC", favorise la socialisation, développe la confiance en soi et réciproque, la négociation collective et l'engagement dans le conflit cognitif
3	<b>La constitution des équipes d'apprenants et l'encadrement des pairs</b>	La constitution des groupes requiert l'engagement des participants. Il nécessite un relatif équilibre des compétences, des valeurs et des stratégies communes. Les facteurs suivants sont à considérer dans la formation des groupes : (1) absence d'une dissymétrie dans le degré de compétences des apprenants, (2) projets professionnels proches ou éloignés selon les situations problèmes, (3) motivations et intérêts communs, (4) hétérogénéité dans la sociabilité (5) styles cognitifs différents (6) brassage des cultures.
4	<b>Les procédures d'évaluation des apprenants</b>	Il faut réfléchir l'évaluation en tant que processus de formation. Un important investissement de l'évaluateur est nécessaire pour garantir une certaine transparence dans la performance et l'évaluation des compétences de chaque apprenant, mais aussi pour intervenir de manière efficace dans les feed-back aux apprenants. On constate un engagement plus constructif de chacun à la réalisation de l'œuvre commune, sachant sur quoi porte l'évaluation. Le degré de collaboration est plus élevé que dans des situations où l'apprenant est laissé dans le flou concernant les critères qui serviront à l'évaluer.

:

#### **Ch4/Tableau-7 Facteurs de développement de la collaboration dans une formation en ligne.** Traite et adapté - Source (Jeunesse et. Dumont, 2004).

Par ailleurs et en vue de la fiabilité de l'évaluation et de la clarification de sa démarche, Miller (1990) conceptualise dans le cadre de ses études cliniques, une pyramide d'évaluation de la compétence (Annexe-15). Il fait appel à l'évaluateur pour élaborer des outils d'évaluation pertinents pour chaque niveau de la compétence individuelle, allant de : (a) Connaitre/Know, (b) Savoir comment/Know how, (c) Démontrer comment/Show how, (d) Agir/Do. Dans ce sillon, Le Boterf (1994) identifie deux catégories dans les critères d'évaluation peuvent être classés en deux catégories de jugements : (a) Jugement d'efficacité et de conformité et (b) Jugement relatif aux qualités spécifiques de l'évalué. Il ajoute d'autant plus que ces critères relèvent aussi de la période de l'évaluation : (a) avant l'activité (b) pendant l'activité et (c) après l'activité. Par ailleurs, Le Boterf (1994) remarque que l'évaluation peut s'effectuer par : (a) la performance, (b) la concordance (règles, critères, etc...), (c) la singularité (particularités propres à l'individu). De sa part Perrenoud (1997) souligne dans le contexte éducatif, l'importance de l'évaluation formative reliée au contexte global sans négliger l'évaluation du succès de l'activité complexe entreprise. Devant la pertinence de cette évaluation de l'apprentissage des compétences dans l'approche par compétence (APC), Phaneuf (2004) conclut que « *L'évaluation est une partie fondamentale du processus d'apprentissage. Son exercice demeure complexe et délicat, mais par son important pouvoir métacognitif, elle devient un facteur essentiel d'évolution* ».

Désormais, « le travail en groupe » dans l'approche APC enregistre de multiples adeptes dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS) au fur et à mesure de l'accroissement de la potentialité des technologies de l'information et des communications (TIC). « *Travailler ensemble est un formidable processus d'apprentissage et de réduction des distances sociales, voire cognitives, de décroquer les savoirs, de permettre un va et vient des acquisitions entre les (individus) On apprend plus sur les concepts et les idées en en parlant avec d'autres, en les discutant, en les expliquant. Les processus d'apprentissage en situation de groupe, sont complexes* » (Peyrat, 2003). Il est bien noté dans les formations à caractère professionnel, précisément dans les études de cas, les jeux d'entreprises, les simulations en vue de préparer les apprenants au travail de groupe fort sollicité par le marché d'employabilité (Bruillard, 2004). Ce dernier ajoute que le travail en groupe au sein d'un apprentissage coopératif permet à l'individu d'accéder aux connaissances que les pairs ont acceptées de partager en s'inscrivant dans un processus d'apprentissage collectif où les acquis individuels sont mis en commun et où l'échange du savoir mène à une production collective. Phaneuf (2004) avance que l'apprenant se construit au sein du groupe et par le groupe. Le partage des données, des informations, des connaissances du savoir et l'échange des expériences, constituent les meilleures activités pour forger ses capacités cognitives et métacognitives. Il ajoute que le contact avec autrui et le travail en groupe, développe chez l'apprenant l'esprit d'équipe et enrichit en lui l'aspect relationnel et informationnel et lui donne avec le temps une large confiance en soi. Les interactions sont constantes et les actions des individus concourent à l'exploit réciproque. Dans ce type d'apprentissage collaboratif et coopératif, les apprenants s'impliquent dans l'apprentissage collectif et le groupe veille de près à l'apprentissage de l'individu. L'apprentissage émane ainsi du travail individuel étoffé par les activités exécutées dans le groupe. L'apprenant partage en groupe des capacités, aptitudes et des ressources en vue d'entreprendre des actions et réaliser des produits qui alimentent les connaissances et développent les compétences. C'est pourquoi Allal (1998) indique que l'implication des apprenants dans le choix des contenus et la définition dans ce sens des critères de sélection et d'appréciation des travaux sont des éléments clés dans le développement des compétences. Ouellet (2006) signale que « le travail en groupe / apprentissage en coopération » dans un paradigme socio-

constructiviste est considéré dans l'enseignement comme une « innovation pédagogique » qui amène l'apprenant à être non seulement à être responsable de ses actions et comportements mais aussi des pairs et d'autrui, pour veiller sur la qualité du produit et du groupe. Il représente un moyen pour développer « la compétence en acte/situation » Lévy (2004). Désormais, pour ce dernier la compétence se construit dans une action finalisée et se développe dans un environnement collectif pour qu'elle soit enfin certifiée et reconnu par autrui vu ses dimensions économiques, sociales et culturelles.

Toutefois, face à l'importance du concept des mesures et d'évaluation, il faut préciser qu'avec l'approche APC, l'évaluation de la qualité des compétences change de nature Monchatre (2008). A l'encontre de l'évaluation traditionnelle qui porte généralement sur l'évaluation des acquis dénommés « Evaluation sommative », l'approche APC s'accompagne d'une « Evaluation formative ». Elle vise l'ajustement du processus de l'apprentissage à son cours, par la rétroaction, pour s'assurer de la maîtrise totale complète de la compétence. Le même auteur ajoute que dans l'enseignement professionnel, l'évaluation de l'approche APC s'effectue sans la procédure classique de notification. Elle suit la progression au cours du processus d'apprentissage qui à son terme atteste ou non la maîtrise totale d'une compétence. Elle ne peut pas l'être partiellement. Toutefois, Nagels (2009) remarque que l'individu peut se voir acquérir une compétence, sans pour autant que cela prouverait que celle-ci resterait régulière et qu'elle garderait le niveau sollicité. Ceci revient à dire qu'une compétence, comme elle est évolutive, elle peut être évasive selon les conditions environnementales et que son évaluation est au fait, circonscrite et se limite à la période et au contexte du moment.

## **Section-2 L'épistémologie de la recherche**

### **2.1 L'objet épistémologique de la recherche**

L'objet de notre recherche est de savoir dans quelle mesure la veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU), en adoptant un marketing relationnel avec les acteurs du marché de l'employabilité, peut-elle améliorer la qualité des compétences des apprenants universitaires (APRU) et développer leur employabilité ? Pour atteindre cet objectif principal et vu la panoplie des compétences sollicitées chez l'apprenant APRU, on s'est fixé comme objectif spécifique de focaliser notre travail sur sa culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) en proposant des modèles de son évaluation et des processus de son développement par la veille VPSU. On stipule que cette compétence constitue l'origine informationnelle pour le développement de la qualité de toutes les habiletés, aptitudes et compétences sollicitées par le marché d'employabilité.

L'étude théorique nous a montré que la veille stratégique en général et technologique/Internet précisément est principalement un système qui suit un processus de collecte, de traitement et de production. Toutefois à l'encontre des systèmes constatés dans les firmes et les entreprises qui gèrent de la matière physique, la veille gère une matière virtuelle. Elle collecte les données, traite l'information et œuvre par son processus à « Produire et gérer des connaissances » qui assistent et développent essentiellement la culture informationnelle. Par ailleurs, en l'appliquant dans le cadre de « l'université / Orienté marché d'employabilité », ce travail œuvre à appuyer sa valeur ajoutée et activer son « Processus de Production » généralement passif : (attente de définition des besoins des utilisateurs), par le déclenchement des besoins et l'étude des attentes des parties prenantes (universitaires et acteurs du marché d'employabilité) depuis la source. Il défend la thèse que dans tout processus de production, les concepts de l'orientation marché et du marketing sont entrepris pour gérer le « relationnel » et « l'informationnel » en vue d'améliorer la qualité du « service/produit » offert et accentuer sa sollicitation et son emploi; en l'occurrence celui traité dans notre thèse : « le produit / le diplômé universitaire ». Néanmoins, il s'avère que ce dernier est lui-même « un client » vis-à-vis de l'université avant d'être « un produit » vis-à-vis du marché d'employabilité. Il a des besoins et formule des attentes et des exigences pour

parfaire la qualité développée et qu'on voudrait offrir au marché pour assurer son employabilité et son insertion professionnelle. De la sorte, il est d'une part « un client interne/université » à satisfaire. D'autre part, il est « un produit intelligent » qui gère et décide sa qualité, soit « passivement » en se laissant faire par les formateurs ou « activement » par l'apprentissage continu et l'appel du marché d'employabilité en tant que « client externe/université » à s'impliquer dans le développement de la qualité de ses compétences sollicitées, dont principalement la culture informationnelle. Dès lors, ces apprenants sont en réalité les maîtres d'ouvrage et les maîtres d'œuvre de leur qualité et de leur employabilité. Ils doivent prendre en charge leur formation et leur avenir en main:

- En développant leur culture informationnelle, essentiellement celle de veille sur Internet (CIVI).
- En s'impliquant avec le formateur dans la conception et le développement de la qualité de leur programme de formation suite à notre approche : « *Orientation-Implication Apprenants-Clients: OI-APCL* » sur la base d'un blog pédagogique (Annexes 18-19) servant comme support pour le contenu de ce programme. Ce blog se présente en tant que système d'information et de veille Web.2.0, représentant un produit universitaire exploité pour le développement de l'apprentissage et la culture informationnelle des apprenants.
- En associant les acteurs du marché d'employabilité (MEMP) dans la conception et gestion du programme de formation en tenant compte de leurs attentes et besoins, suite à notre approche : « *Orientation-Implication Marché d'employabilité : OI-MEMP* ». Cette implication vient à la suite de la présentation du blog pédagogique précité en tant que produit universitaire supporté par un marketing relationnel entrepris par les apprenants eux mêmes auprès de ces acteurs MEMP.



Il faut d'emblée, signaler que notre sujet de recherche présente une subtilité particulière que peut contester certaines parties de la littérature spécialisée dans les sciences de l'éducation. Mais c'est désormais une réalité constatée suite au système LMD et un fait qui est relaté dans la société moderne dont il faut s'adapter. On estime que l'université n'est plus uniquement cette institution « d'enseignement » et de « transmission des connaissances » dans la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle. Un nouveau rôle lui est attribué et une nouvelle fonction lui est demandée par l'environnement socio-économique (mal gré/bon gré) les différentes positions de ses parties prenantes. Elle est appelée « en plus » de son rôle classique, à devenir « une productrice » d'une main d'œuvre employable et « un fournisseur » de « produits de qualité/ les apprenants et diplômés » en vue d'une certification par le marché d'employabilité pour pouvoir garantir son « écoulement » dans les réseaux de l'insertion professionnelle. C'est désormais l'appel à une nouvelle stratégie universitaire, qui fait passer l'université de la dynamique d'enseignement des connaissances à la dynamique de la qualité de l'employabilité par un processus d'apprentissage assurant sa pérennité et la valorisation qualitative de ses apprenants. Certes, cette dynamique prend pied dans le paradigme éducationnel. Toutefois, en étant catégoriquement évaluée accepter ou refuser en exogène par des organismes de gestion, l'appréhension de son processus est bien spécifique, vu son orientation socio-économique et sa relation intime avec la décision de ces organismes (publique ou privée), insinuant dans ce travail, le marché de l'employabilité. Ainsi, le dialogue doit se rapprocher de l'échange et de l'unicité, les approches doivent être conjointes et les démarches doivent tendre à la similarité puisque l'intérêt suprême des deux (université et organismes de gestion) se croise au niveau de la qualité et la certification qualitative du « produit/l'apprenant et diplômé » (Vincent, 2008). Dé lors, l'évolution de cette dynamique est appelée à progresser dans un paradigme « essentiellement » de gestion et sous la lumière de ses théories à partir d'un positionnement socio-constructiviste qui œuvre à prévaloir l'orientation-implication du marché dans la gestion de la qualité et de l'employabilité des apprenants. Cette gestion est appelée à se construire en « partenariat de formation » entre l'université et l'espace d'écoulement de sa production (le marché d'employabilité), pour dissiper d'une part le dialogue de sourd entre les deux et atténuer et combler d'autre part la fracture actuelle

entre les attentes du marché et la qualité produite par l'institution universitaire. Piette, et Reynders (2004) notent fort bien dans le cadre de l'enseignement et de la formation que : *« Si l'on définit la qualité comme étant la satisfaction des besoins du client, à un prix acceptable, on comprend que, dans l'enseignement technique et professionnel, le problème de la qualité est fondamental. Toute formation qualifiante doit prendre en compte les besoins de la société et, en particulier, des entreprises (...) Jury extérieur aidant, l'évaluation de la qualification où l'étudiant met bel et bien en œuvre ses compétences pour réaliser un travail en rapport avec la réalité professionnelle qui sera la sienne. La qualification est donc sous le contrôle conjoint de l'école et de l'entreprise ».*

Pour actualiser cette tâche, l'université est appelée avant tout dans la société SICS, à franchir adroitement ce pas vers le monde de la production/gestion de la qualité de ses apprenants sans grande pompe de changement radical, ni d'une démission de la noblesse de sa mission première : « l'enseignement et la communication des connaissances et du savoir ». Celle mission reste certainement la pierre angulaire et l'introduction à toute formation universitaire, mais n'étant pas suffisante ni actualisée au jour le jour par l'universitaire/formateur (publique ou privée), la connaissance devient désuète et la qualité de ses apprenants est dévalorisée. Dé lors, ceci ne représente qu'une étape infime du processus de la qualification professionnelle de l'apprenant qui ne doit plus être supervisée uniquement par « les soins de l'enseignement des connaissances » mais gérer aussi par « les soins de la gestion des compétences ». Celui ci est appelé dans la société moderne de sortir de cette « passivité réceptive des connaissances » en tant que « client consommateur » d'une part et « un produit universitaire résigné et récepteur » d'autre part. Il est sollicité par l'action, « le savoir faire et savoir agir » en tant que « produit universitaire producteur » à valeur ajoutée, apte, habile, compétent et d'une qualité indéniablement irréfutable. De la sorte, on constate qu'avec la globalisation et l'orientation de l'économie du savoir du 21<sup>ème</sup> siècle, une logique de gestion fraye son chemin dans le champ universitaire. Elle tend à *« assimiler l'université à une entreprise œuvrant sur un (marché étudiant) selon la loi de la concurrence (...) Aussi, Il n'y a pas une entreprise, qu'elle soit culturelle, d'enseignement ou commerciale, qui ne se soucie de la qualité de ses produits »* Keel et Kempeneers (2007). Sous le titre *« Enseignement supérieur : le moment critique »* et le constat : *« Des étudiants*

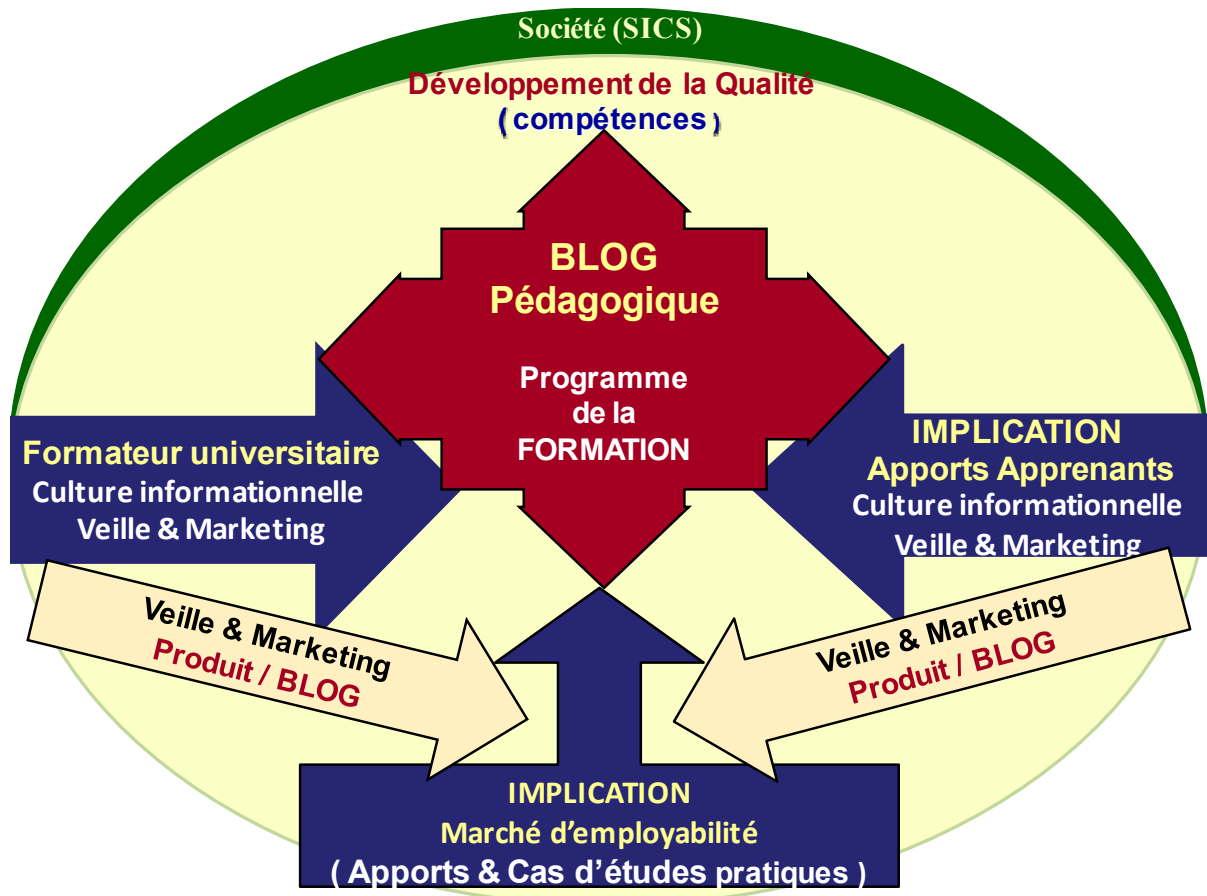
*futurs clients de ' l'entreprise université ' ? » Charle et al, 2004 avancent qu' à l'échelle européenne, l'enseignement supérieur tend à instaurer un nouveau modèle d'université conçue comme une entreprise qui fait face à la concurrence nationale, européenne et internationale en engageant des partenariats et des alliances jugés utiles avec des parties prenantes. « Ce temple du savoir qu'était autrefois l'université se révèle être de plus en plus une entreprise comme les autres, qu'il faut gérer en respectant certains principes de transparence, de responsabilité et d'efficacité » (Panzaru, 2006). De sa part, Clark (1998) va jusqu'à proposer le concept de « l'université entrepreneuriale » en remplacement de sa forme classique, face à son incapacité et inaptitude croissante à satisfaire les attentes du marché de l'employabilité. L'INRP<sup>1</sup> (2005) évoque dans son dossier de veille sous le titre (L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs) la nouvelle orientation universitaire qui présente: « les universités comme des organisations de moins en moins régulées par les États au profit des marchés et dont les normes académiques traditionnelles et l'organisation collégiale cèdent du terrain à celles de l'économie et d'un management inspiré des entreprises ». C'est désormais à cette alternative cruciale que sont confrontées les universités contemporaines: « Demeurer des lieux de réflexion indépendants ou se transformer en entreprises régies par le marché ? C'est entre ces deux options qu'elles doivent choisir la figure de leur présent et de leur avenir » (Pelletier, 2006). Ce dernier ajoute que certaines études vont même à dire que l'université classique n'a plus d'alternative. Elle est devant « une fatalité annoncée et programmée » qui l'a contraint pour sa pérennité à s'adapter aux nouvelles lois socio-économiques du marché qui réglementent notre environnement contemporain. En conséquence, l'université est appelée à notre sens à changer de typologie pour passer, d'une « Université d'enseignement » et de transmissions de connaissances à une « Université d'employabilité » et de développement de compétences, évoluant dans une démarche socio-constructiviste nettement orienté-marché pour pouvoir gérer la qualité et l'employabilité de ses apprenants dans le contexte de la société SICS et l'application du système LMD.*

---

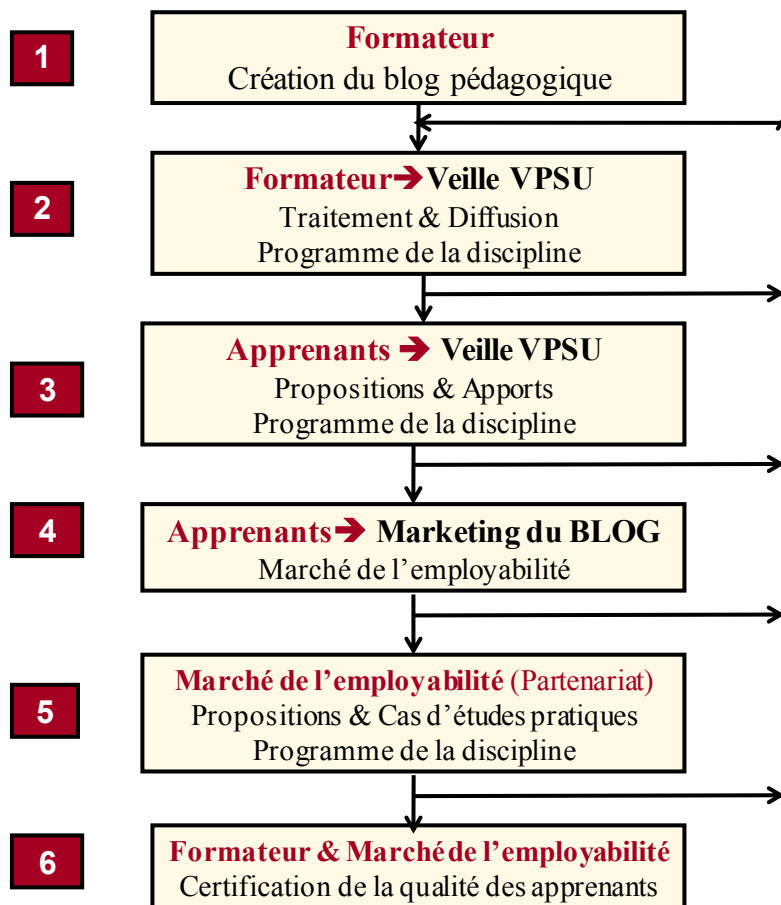
<sup>1</sup> Institut National de Recherche Pédagogique, Cellule de veille scientifique et technologique. [www.inrp.fr/vst](http://www.inrp.fr/vst)

## **2.2 Le choix épistémologique de la recherche**

Cette recherche vient évoluer dans un cadre managérial universitaire. Son souci principal est d'explorer la gestion commune (université/marché d'employabilité), des compétences des apprenants concernés par ce système LMD et le développement de la qualité de leur culture informationnelle, en tant que déterminant primordial pour l'employabilité dans la société SICS. Elle œuvre à évaluer tout d'abord l'état de cette compétence et interpréter ses résultats. En deuxième lieu, elle explore quelques pistes d'amélioration de sa qualité, en adoptant une approche par compétence (APC). Celle-ci évolue dans une perspective socio-constructiviste de veille VPSU orienté marché, basé sur un marketing relationnel pour observer et interpréter en définitif les suites entraînées sur l'employabilité. Cette perspective socio-constructiviste (Ch4/Figures-1 et 2) entreprise dans une dynamique entre les acteurs (Formateurs universitaires, Apprenant APRU et marché d'employabilité) pour alimenter un blog pédagogique, vise le partage et la co-construction des connaissances aussi bien que le développement d'interaction qui puissent les générer puis les convertir en un savoir et des compétences actionnables (savoir faire et savoir agir). Ceci est destiné essentiellement aux apprenants sur qui on focalise cette recherche, en dépit du profit qui peut être tiré de cette investigation par le reste des acteurs telles que l'actualisation des connaissances des formateurs universitaires et la performance du marché d'employabilité. Certes, Il est important de souligner que lorsqu'un acteur s'implique et intervient dans un système de travail partagé, tel que « le blog pédagogique » dans ce travail (Annexes 18 et 19), il apporte dans ce système d'information collaboratif ses connaissances, ses impressions et ses perceptions personnelles.



Ch4/Figure-1 - Perspective socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU



**Ch4/Figure-2 - Logigramme de la dynamique socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU**

Selon Vigotsky (1978), le socio-constructivisme est un modèle d'apprentissage constitué de trois dimensions complémentaires et indissociables pour développer les compétences de l'apprenant: (1) « la dimension constructiviste » constituant la plateforme de base du socio-constructivisme et se référant aux prédispositions individuelles de l'apprenant à l'acquisition des connaissances et au développement de ses compétences. (2) « la dimension socio » se référant aux partenaires (pairs et formateurs), acteurs potentiels et éléments fondamentaux constituant l'espace proche directement impliqués dans l'apprentissage de l'apprenant. (3). « la dimension interactive » se référant à la situation et l'objet formulant le contenu et le milieu de l'apprentissage. De la sorte, on constate que le socio-constructivisme évolue impérativement dans un espace de partage collaboratif à « Triple hélice », constitué

d'un prolongement entre des zones de développement proximal (ZDP)<sup>1</sup> identifiées par Vygotsky et les connaissances personnelles des acteurs. Pour ce dernier, l'abordage d'une zone ZDP avec les parties prenantes assez expérimentées, produit un apprentissage et un développement sensible des connaissances et des compétences. Cette zone ZDP désigne l'intervalle entre les capacités propres et les habiletés personnelles de l'individu et ce qu'il est capable d'acquérir et de réaliser lorsqu'il est en médiation situationnelle et en collaboration actionnelle avec autrui. Elle est sujette à l'amener à restructurer ses acquis et confirmer ses compétences. De ce fait, on stipule que la théorie de Vygotsky, permet de transcender la situation traditionnelle de la formation « *Dictante : dictée et communication des connaissances* entre l'enseignant et l'étudiant » à la formation « *Compétente : développement des compétences par l'approche APC* entre le formateur et l'apprenant ». Celle-ci est jugée réciproquement bénéfique pour les deux parties et permettant surtout aux apprenants de disposer à vie des habiletés et des aptitudes du développement de leurs connaissances et compétences par un processus « *socio-constructif* ». Aussi, la confrontation des positions et des points de vue au cours d'une interaction sociale peut entraîner des antagonismes socio-cognitif qui engendrent la plupart du temps une reconsidération cognitive (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975). De la sorte, le paradigme socio-constructiviste évoque la perspective cognitive et situationnelle de l'acteur central (l'apprenant) qui constitue en soi, l'élément principal pour échafauder ses compétences. Dé lors, le socio-constructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et souligne les dimensions sociales dans l'acquisition des compétences. Il met en relief l'impact de l'environnement sur le développement des capacités et des habiletés de l'individu aussi bien que de ses aptitudes et attitudes. Il se base selon Vygotski (1978) sur la construction des connaissances et le développement des compétences, non pas par héritage mais suite à un processus d'apprentissage social qui valorise les individus. Pour apprendre, ces derniers doivent élaborer et construire

---

<sup>1</sup> « Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "**zone proximale de développement** " laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation » (Kozanitis,2005)

par eux même et « à tout âge » leurs connaissances et leurs compétences suite à l'interaction sociale. Selon Vygotski, l'apprentissage est la voie du développement cognitif et le langage et l'interaction sociale lui servent d'outil pour gérer avec les pairs et les parties prenantes le « Relationnel/informationnel » pour s'approprier les connaissances et les compétences..Le même auteur stipule comme premier principe que l'individu est avant tout un produit social, que l'environnement œuvre à développer ses connaissances et à améliorer ses compétences par les échanges sociaux. L'information, la connaissance et le savoir, quelque soit leur nature, se procurent et se confirment dans un contexte social vu leurs liens indissociables. A part les pensées individuelles, ils proviennent essentiellement des interactions sociales Suite auxquelles, l'individu acquiert des principes et des normes aussi bien que de la valeur ajoutée qui lui permettent d'intégrer l'enceinte sociale et devenir un être responsable et performant dans la société. Il est l'artisan de son apprentissage. Comme second principe Vygotski (1978) stipule que l'individu est appelé à développer et à accroître ses compétences pour apprendre à apprendre le long de la vie, à comprendre le contexte et à acquérir la capacité d'analyser les diverses situations et d'agir en conséquence. Ceci vise à accentuer l'autonomie et l'auto-détermination individuelle en empruntant des processus adéquats et en adoptant des systèmes d'information appropriés. En prenant en considération la dimension « de la médiation d'autrui », le socio-constructivisme favorise les situations où l'individu/l'apprenant a la possibilité de renégocier ses positions et points de vue avec les parties prenantes afin de revaloriser les acquis et capitaliser les connaissances et les compétences viables. Dé lors, le socio-constructivisme part du principe de la nette implication et du franc engagement des acteurs sociaux intervenants dans un système de travail partagé.

### **2.3 Démarche et approche épistémologique de la recherche**

Notre parcours de la littérature scientifique nous laisse constater qu'elle dispose de peu de connaissances et de recherches empiriques sur la veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) en tant que processus d'amélioration de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU). Pour cela, on a jugé qu'il serait scientifiquement pertinent, d'élaborer un model conceptuel (Ch1/Figure-1) puisant des



connaissances se référant aux sciences humaines et sociales (SHS) aussi bien que des sciences de gestion et du management stratégique.

En s'intéressant à la veille stratégique Brouard (2004) remarque : « (...) *Il n'y a pas de cadre conceptuel généralement reconnu de veille stratégique, ce qui constitue une lacune (...). Il faut noter que plusieurs recherches récentes proposent des cadres conceptuels sur la veille et s'intéresse à la formalisation de la recherche à l'égard de ce thème*». Ganesh et al. (2003) soulignent de leur côté l'importance de posséder un cadre conceptuel en traitant ce thème pour faire avancer ce champ disciplinaire en prospérité. Il est à noter par ailleurs, que théoriquement, le concept de la veille stratégique et spécifiquement la veille VPSU, en s'intéressant à la qualité de la culture de l'information, tend à évoluer et toucher des champs divers. Différents courants théoriques lui servent de base pour relater l'importance de son adoption et pointer la pertinence de ses apports. La littérature managériale étale divers courants dont on peut citer entre autres la théorie de la décision qui stipule que l'efficacité de la prise de décision reposent sur la capacité du décideur à disposer au moment opportun de la bonne information (Simon,1945 ; Cyert et March,1963 ; Braybrooke et Lindbloom (1963). La théorie de la contingence qui présente l'organisation comme un système ouvert qui doit surveiller et s'adapter à son environnement pour survivre (Lawrence et Lorsch, 1967 ; Aguilar, 1967 ; Thompson, 1967). La théorie des ressources qui défend de sa part l'idée que l'appropriation exclusive d'une information privilégiée confère un avantage concurrentiel permettant de soutenir la compétitivité (Mahoney et Pandian, 1992; Cyert et al. 1993). La théorie de l'apprentissage organisationnel identifie de son côté la rétroaction, la communication et la capacité d'information comme étant les vecteurs du processus d'apprentissage (Argyris 1976; Huber 1991 ; Cohen et Levinthal 1990). A son tour, la théorie entrepreneuriale soutient que la recherche d'information sur les opportunités d'affaires et d'innovations constitue la fonction principale de l'entrepreneur (Kirzner ,1973 ; Baumol,1968 ; Stevenson et Jarillo,1990). Par ailleurs, et en élaborant son cadre conceptuel (Annexe-17) du « Processus et flux de la veille stratégique », (Brouard, 2004) a pris appui en plus de la théorie de la contingence sur d'autres théories, telles que la théorie de l'organisation industrielle, la théorie de la firme basée sur les ressources et la théorie économique. Ce foisonnement théorique nous amène à révéler la vraie nature

de la veille. Elle est multidimensionnelle et permet d'aborder divers axes de recherches d'où sa richesse et son apport empirique considérable en tant que système d'information. Ceci est confirmé par la revue de la littérature de (Bourcier-Desjardins et al. 1990), qui avancent que le concept de veille relève manifestement d'une approche empirique, bien plus que conceptuelle. Ils constatent l'inexistence de théorie de veille stratégique. Tout au plus ils proposent son rattachement à certains champs conceptuels du management stratégique.

Dé lors, face à ce manque d'ancrage de la veille dans un fondement théorique spécifique et tenant compte de la nature de notre problématique et question de recherche exploratoires « (**VERS**) la qualité et l'employabilité des apprenants APRU », on a été amené scientifiquement à ne pas avancer des hypothèses à « tester » et à évoluer dans une approche d'analyse qualitative et une démarche exploratoire, en s'inscrivant dans une perspective épistémologique socio-constructiviste/interprétative. Sachant que le socio-constructivisme est un dérivé du constructivisme, Piaget (1970) avance que « *Pour les constructivistes, toute communication et toute compréhension sont affaire de **construction interprétative** de la part du sujet qui fait l'expérience de quelque chose* ». Dans ses travaux sur les « Adultes » en apprentissage<sup>1</sup>, Barette (2008), défend la thèse qu'une « *posture constructiviste/interprétative* », aide à comprendre le phénomène étudié à partir du point de vue des acteurs. Il ajoute que le *constructivisme/interprétative* «  *vise à souligner qu'une posture interprétative est cohérente avec les fondements théoriques du constructivisme, et qu'en ce sens ce dernier soutient notre abord méthodologique dans la recherche* ». Par ailleurs, Mucchielli (2004) stipule que « *Les méthodes qualitatives apparaissent tout à fait pertinentes pour répondre aux différentes exigences du constructivisme scientifique en sciences sociales et humaines (SHS) notamment parce que ces méthodes peuvent être utilisées soit pour construire des "contextes scientifiques" d'analyse, soit pour décrire les processus d'interprétation nécessaires pour comprendre les phénomènes sociaux à l'intérieur des contextes construits et formuler* ». De la sorte, ce qu'on vient d'avancer, vient défendre notre voie empruntée pour interpréter « le phénomène » étudié de la « qualité des compétences et de l'employabilité des apprenants APRU » à partir de leur contexte

---

<sup>1</sup> Barette Johanne, (2008), « Etude de l'explication de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance ». *Thèse de doctorat*, Université du Québec à Montréal

interne et externe en construisant les significations communiquées par les acteurs participants à l'étude, en vue de produire un savoir contextuel et dynamique aussi bien qu'actionnable et évolutif dans l'espace de la recherche scientifique.

### **2.3.1 La démarche de la recherche**

Pour répondre à notre question de recherche et produire des connaissances suite à une perspective socio-constructiviste/interprétative, on a envisagé d'entreprendre une exploration en situation car la compréhension est dérivée du contexte de la recherche. De plus, ceci nous permettra d'intégrer et d'embrasser le contexte pour développer une empathie avec les acteurs concernés par l'étude.

Selon Thiétart (2003), le chercheur dispose généralement de deux processus de production des connaissances : l'exploration et le test. Il présente l'exploration comme « *la démarche par laquelle le chercheur a pour objectif la proposition de résultats théoriques novateurs* » et le test comme « *la mise à l'épreuve de la réalité d'un objet théorique* ». Cet objet est déjà disponible au moment du test et a pu être produit par d'autres chercheurs. « *Explorer en management consiste à découvrir ou approfondir une structure ou un fonctionnement pour servir deux grands objectifs : la recherche de l'explication (et de la prédiction) et la recherche d'une compréhension. Explorer répond à l'intention initiale du chercheur de proposer des résultats théoriques novateurs, c'est-à-dire de créer de nouvelles articulations théoriques entre des concepts et/ou d'intégrer de nouveaux concepts dans un champ théorique donné.* » (Thiétart, 2003).

La démarche exploratoire cherche à savoir davantage sur l'objet de recherche qui est peu ou mal connu. Elle est conseillée pour les recherches dont la problématique évolue au départ dans un contexte ambigu, disposant de peu d'informations et dont les limites ne sont pas encore clairement définies. Ceci empêche l'assise dès le début et la formulation d'hypothèses vérifiables et engage la recherche (à l'instar de la notre), dans une démarche exploratoire. Celle-ci vise à fournir plus d'informations possibles sur le thème étudié et approfondir l'étude pour développer les relations explicatives entre les construits du cadre conceptuel. Elle permet de mettre à jour des liens qu'il conviendrait de tester plus tard. Il faut donc concevoir notre étude comme l'ouverture à des pistes

d'investigations nouvelles donnant l'accès à une base de réflexions possibles pour des recherches futures.

Ainsi, tenant compte de notre posture de prospection : « (VERS) la qualité et l'employabilité » des apprenants APRU, on a fait recours à une logique d'investigation de type exploratoire car nous sommes dans une voie de prospection du phénomène de « la qualité et de l'employabilité des apprenants APRU ». Par ailleurs, elle est compréhensive, car nous érigeons notre interprétation en partant des significations fournies par les acteurs (Anadon, 2002). Cette démarche permet au chercheur de saisir « *la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter la collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche.* » (Savoie-Zajc, 2000). Dé lors, elle a été adoptée par ce travail pour nous permettre d'une part, de mieux explorer et cerner le niveau ambigu de la qualité et de l'employabilité des apprenants APRU. D'autre part, pour parvenir à détecter les compétences prioritaires dont ils doivent disposer et développer à vie, pour qu'ils puissent répondre aux attentes du marché d'employabilité dans une interaction environnementale continue.

### **2.3.2 La méthode d'approche de la recherche**

Selon la littérature, le chercheur peut choisir entre deux méthodes d'approche dans la recherche, une approche qualitative ou une approche quantitative. D'une part « *La recherche quantitative a pour objectif l'obtention d'évaluations empiriques du degré de connaissance, des attitudes, du comportement ou de la performance. Cette information est recueillie auprès d'un échantillon statistiquement représentatif d'un univers de population donnée. Pour autant que la recherche soit exécutée correctement, ses résultats peuvent être projetés sur l'univers dont l'échantillon a été tiré.* » (Pellemans et al. 1999). Ce dernier ajoute que « *Les études de recherche qualitatives sont conçues pour recueillir des informations signifiantes et en profondeur (...) dans la pratique, la recherche qualitative est exécutée auprès de répondants significativement plus réduits que ceux utilisés pour la recherche quantitative* ». De sa part Clénet (2007) avance que : « *En sciences humaines, il est admis que la recherche qualitative s'impose comme une démarche de compréhension des apprentissages humains et des phénomènes sociaux* ». Elle s'accommode aux spécificités et à la complexité des manifestations humaines et sociales. Son intérêt porte sur la complexité et met en relief

la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle peut répondre à des techniques diverses de collecte et d'analyse de données. Par ailleurs, elle privilégie l'exploration inductive et elle produit dans un sens des connaissances holistiques de la réalité en considérant les diverses manifestations et situations sociales comme formant un ensemble intimement interactionnel. En outre, l'approche qualitative établit et maintient une riche dynamique d'échanges avec les recherches dites participatives non seulement au niveau des instruments méthodologiques mais aussi aux niveaux des perspectives théoriques (critique et pragmatique par exemple) et des critères de rigueur. Ces deux perspectives de recherche partagent l'objectif de contribuer à la compréhension et à la résolution des problèmes sociaux. Elles prennent en compte la connaissance et la reconnaissance du sujet et donc occupent une place de choix dans les sciences sociales et humaines car elles peuvent l'amener à participer de plein droit à la définition de ce qui le lie collectivement aux autres.

La recherche qualitative peut être synthétisée en trois grandes approches (Anadon, 2006). Le premier est l'approche critique qui défend l'idée que la recherche doit amener à une critique radicale des différents aspects de la société afin de provoquer un changement social. La deuxième évoque les courants poststructurels et postmodernes qui postulent que la réalité est incertaine et diversifiée subjectivement, ce qui renvoie à des lectures différentes. La troisième approche relève de la recherche qualitative/interprétative. Cette dernière s'intéresse aux processus selon lesquels l'environnement social est vécu, compris, interprété. Elle évolue avec des données subjectives, complexes et flexibles, portant sur la visualisation des acteurs sociaux de leur environnement direct et indirect et les significations données à leurs contextes et situations. Elle postule que les constats subjectifs et intersubjectifs sont sujets de connaissance scientifique car elles s'enracinent dans une trajectoire épistémologique essentiellement interprétative. Elle a pour visée de comprendre la complexité du contexte social et humain et de scruter ses spécificités. Son objectif est de progresser dans un sentier interprétatif pour comprendre l'objet complexe analysé et lui donner un sens. C'est dans le dialogue et l'interaction chercheur/participant, que s'inscrit une dynamique de production de sens et s'édifie une compréhension plus complexe que celle produite uniquement à partir d'une vision isolée d'un chercheur ou déjà

conceptualisée théoriquement. Dès lors, la connaissance se présente en tant que construction prodiguée entre diverses parties et une interaction multipartite qui tire sa légitimité du dialogue et de l'intersubjectivité (Anadón et Guillemette, 2007). L'analyse qualitative transit au fait par trois processus principaux complémentaires. Le premier est celui de la description des données (collecte, organisation, réduction, etc...). Le deuxième est celui de l'analyse des données (interrogation, comparaison, convergence, divergence, données centrales et périphériques, etc...). Le dernier processus est celui de l'interprétation qui appelle le chercheur à des compétences diverses : d'intuition, de créativité d'inventivité, de conceptualisation théoriques et de triangulation avec d'autres résultats. Ce processus tire sa légitimité de l'échange, de la discussion aussi bien que de la vérification avec les participants au travail, sachant que chaque sens produit interprété, est en définitif appelé, à être crédité scientifiquement. De la sorte, l'approche qualitative des données se présente en tant qu'une analyse de saisie de sens d'un objet assez complexe dont l'ancrage se réfère à la représentation et l'interprétation des acteurs participants à la recherche.

Ainsi, face à l'absence d'un cadre conceptuel généralement reconnu au niveau de la veille stratégique, certains auteurs observent qu'il est approprié de recourir à une stratégie de recherche d'avantage qualitative/interprétative basée sur le terrain, Audet (1998) ; Bergeron (1997 et 2000) ; Ganesh et al, (2003) ; Brouard (2004). L'analyse qualitative comme le souligne Bergeron (2000) et le confirme Brouard (2004) est la « *méthodologie appropriée pour étudier un concept émergent et mal défini comme l'est le concept de veille stratégique* ». Cela paraît s'appliquer à notre contexte de recherche s'intéressant au concept de la « *veille pédagogique et stratégique universitaire* » et engage notre travail dans une approche qualitative/interprétative. Ceci est justifié aussi par l'aspect classique de la liaison de la démarche exploratoire présentée antérieurement, avec l'approche qualitative Thietart (2003). De même « *La démarche qualitative laisse au chercheur un degré de liberté important dans la réalisation de son projet (...) L'observation ne se porte pas, seulement, sur des espaces prédéterminés. Au contraire, les connaissances pratiques des acteurs, leur formalisation du problème, interviennent dans la construction de l'objet* » (Wacheux, 1996). De plus, la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur d'observer les modifications des comportements humains et de

leurs aspects subjectifs tels que les perceptions, les représentations, etc... (Burns et Bush, 1998). Par ailleurs, ce type de recherche dans la gestion des compétences dans le domaine de l'apprentissage universitaire, défend la relevance de la recherche qualitative/interprétative de par les interactions enregistrées entre les universitaires eux même et ceux ci avec leur environnement. Ceci est indiqué par Savoie-Zajc (2004) qui indique que: « *la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions particulières, ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir), dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Ces derniers, en prenant connaissance des résultats de la recherche, se mettent en position de délibération, de critique et questionnent son applicabilité et sa transférabilité dans leur propre contexte. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats* ».

## **2.4 Recueil et collecte de données**

Notre cadre conceptuel est basé sur une analyse qualitative qui repose sur une démarche de dégagement de sens (Paillé et Mucchielli, 2003) et des particularités acquises des données collectées avec plusieurs séquences d'aller-retour entre la question de recherche, l'approche théorique et les résultats obtenus. Nous nous sommes basés sur les directives de Miles et Huberman (1994) dans le recueil et l'analyse des données des entretiens. En effet, ces auteurs expliquent que « *l'instrumentation préalable est habituellement détachée du contexte. Elle vise à l'universalité, l'uniformité, la comparabilité. Or la recherche qualitative est le domaine, s'il en est, dans lequel les contextes peuvent et doivent être étudiés. Ce sont les particularités qui produisent les généralités et non l'inverse* ». Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé de nous conformer aux étapes considérées essentielles par ces auteurs pour assurer une démarche scientifique. Elles concernent l'élaboration d'un cadre conceptuel, la sélection

des thèmes à priori et la construction d'un guide d'entretien, la sélection des unités à étudiées et la constitution de l'échantillonnage, l'instrumentation et le choix de l'outillage méthodologique et enfin l'analyse des résultats et l'élaboration des conclusions vérifiables.

#### **2.4.1 L'échantillonnage**

L'échantillonnage relève généralement des objectifs de la recherche entamée. Il a pour finalité suprême dans les sciences humaines, la compréhension des processus sociaux. Selon Pires (1997), l'échantillon désigne opérationnellement, le résultat d'une démarche de prélèvement d'une partie d'un tout préalablement spécifié et d'une façon générale, il est le résultat d'une opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche. C'est « *une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème* ». Il peut être défini dans ce sens comme un groupe d'unités sélectionnées au sein d'une population<sup>1</sup> désignant un ensemble d'éléments disposant de la nature des informations enquêtée, en vue d'apporter des réponses aux objectifs d'une recherche. Il ne vise pas la représentation moyenne d'une population mais l'élaboration d'un référentiel portant sur une unité pour analyser un vécu, des caractéristiques ou une expérience particulière dans une recherche donnée. En d'autres termes, l'échantillon est directement relié à la notion de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche qu'on cherche par son biais, l'apprentissage et la projection. De ce fait, pour circonscrire par exemple un échantillonnage d'individus, il faut se poser les questions qui conviennent : Qui faut-il interroger ? Combien de personnes ? Comment doivent-ils être choisis ? (Briaud, 2005) car le processus de l'élaboration de l'échantillon ou l'échantillonnage, est crucial. Il désigne la sélection des « unités » pour une étude « *the selection of units for study* » (Rose, 1982). Tel que le mentionnent Miles et Huberman (1994), cette investigation porte sur la sélection parmi une population, des unités qui doivent être soumises à une « stratégie d'échantillonnage » (Annexe-20) et répondre à des critères spécifiques, comme : l'intention du chercheur en présence du cas étudié, la construction théorique, l'ordre logistique, etc... Ainsi, de la typologie de

---

<sup>1</sup> Aubert-Lotarski, (2007) avance que « *La population est constituée par l'ensemble des sujets, unités ou objets qui sont potentiellement concernés par l'enquête. En fonction de l'étude, la population peut être constituée d'un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets matériels* »



l'échantillonnage, dépend la qualité des données collectées, leur traitement, la valeur des résultats et de l'interprétation. On peut constater dans ce sens deux types d'approches dans les étapes de l'échantillonnage (Annexe-21): La première qui porte sur les méthodes probabilistes ou aléatoires et la deuxième qui concerne les méthodes empiriques ou non probabilistes (Jalby,2013). Ces méthodes peuvent être synthétisées comme suit (Ch4/Tableau-8).

<b>ECHANTILLONNAGE</b>	
<b>Méthodes probabilistes (ou aléatoires)</b> <i>« Tous les individus ont la même chance d'être sondés ».</i>	<b>Échantillon aléatoire simple</b> : Les éléments sont tirés de manière aléatoire dans la base de sondage
	<b>Échantillon systématique</b> : Les éléments sont tirés de manière régulière dans la base de sondage
	<b>Échantillon stratifié</b> : La population est découpée en sous populations (strates) homogènes. Les éléments sont sélectionnés de manière aléatoire dans chaque strate.
	<b>Échantillon en grappes</b> : La population est découpée en sous populations (grappes) hétérogènes. On sélectionne ensuite de manière aléatoire les grappes à retenir
<b>Méthodes empiriques (ou non probabilistes)</b> <i>« La sélection repose sur un choix raisonné. Le choix peut dépendre de l'existence de base de sondage ».</i>	<b>Échantillon de convenance</b> : Le choix des individus est basé sur des critères pratiques
	<b>Échantillon par jugement (ou a priori)</b> : Le choix des individus est basé sur les compétences ou la représentativité de l'individu.
	<b>Échantillon « boule de neige »</b> : L'échantillon est construit progressivement sur proposition des individus sondés.
	<b>Échantillon par quotas</b> : La population est décrite par quelques caractéristiques descriptives (quotas) puis on construit un échantillon ayant les mêmes caractéristiques

**Ch4/Tableau-8 Méthodes d'échantillonnage** - Traité et adapté. Source (Jalby V., 2004)<sup>1</sup>.

Dés lors, on constate que la méthode d'échantillonnage dépend de l'objectif de l'étude. Si on veut mesurer certaines caractéristiques dans une population, un échantillon probabiliste sera nécessaire et si on adopte une recherche exploratoire, un échantillon non probabiliste (c'est à dire non tiré au hasard) peut convenir (Briaut et al., 2005) et un échantillon de convenance peut être approprié et choisi. Ces derniers auteurs définissent ce type de choix, par la sélection d'un échantillon à la portée, de manière arbitraire et intuitive pour recueillir l'information, sans mesure de fréquence. Comme l'indique son nom, l'échantillon de convenance relève de la convenance du chercheur qui choisit les unités se trouvant sur le site de la recherche et à disposition.

<sup>1</sup> [www.unilim.fr/pages\\_perso/vincent.jalby/m1aes/cours/m1aes\\_02.pdf](http://www.unilim.fr/pages_perso/vincent.jalby/m1aes/cours/m1aes_02.pdf) (Consulté le: 07.10.2013)

Le choix de l'échantillon des individus est fondé sur des critères pratiques (Jalby, 2004), choisi pour son coût et la capacité de son accessibilité lors d'une enquête. Il est déterminé « au jugé » et basé sur un prélèvement fondé sur certains jugements au sujet de l'ensemble de la population (Le Maux, 2011)<sup>1</sup>. C'est pourquoi, ce type d'échantillonnage est non aléatoire et sa sélection est dite « *Déterminée/Purposeful sampling ou Purposive sampling*<sup>2</sup> ». Le choix des unités relève de leur pertinence par rapport à la recherche plutôt que par une considération statistique. Les unités sont alors sélectionnées suivant : la disponibilité, la volonté d'implication, le contact facile ou la présentation d'une occasion. De la sorte, l'échantillonnage de convenance vient répondre à la commodité de l'étude en prenant en considération les premières unités enquêtées telles que des individus qui viennent s'impliquer dans la prospection et servir de base informationnelle à la question de recherche. Son apport majeur est l'accessibilité informationnelle et l'échantillonnage approprié. Les unités sont sélectionnées vu leurs disponibilités et la facilité de les joindre et de les convaincre, comme il est le cas pour les apprenants et leur formateur, essentiellement dans une approche socio-constructiviste.

#### **2.4.2 Echantillon de la recherche**

Le choix de notre « échantillon de convenance » relevant de groupes d'apprenants universitaires disponibles qu'on enseigne, se réfère à sa commodité avec notre perspective de recherche, son accessibilité aisée le long de notre investigation longitudinale et sa proximité des tâches d'études entreprises sur notre lieu du travail d'enseignant à l'ISCAE entre les années 2009 à 2012.

Cet institut se présente sur son site<sup>3</sup> en tant qu'un *établissement* national d'enseignement supérieur rattaché à l'université de Manouba - Tunisie. Il délivre des licences multiples, des mastères de recherche et professionnels ainsi qu'un doctorat en

---

<sup>1</sup> Benoit Le Maux, Université de Rennes 1, CREM, CNRS  
<http://etudemkg.blogspot.com/2011/01/le-choix-de-lechantillon.html> (Consulté le: 12.02.2013)  
<http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/index1.html> (Consulté le: 12.02.2013)

<sup>2</sup> Tongco (2007) écrivait: « *The purposive sampling technique, also called judgment sampling, is the deliberate choice of an informant due to the qualities the informant possesses. It is a nonrandom technique that does not need underlying theories or a set number of informants. Simply put, the researcher decides what needs to be known and sets out to find people who can and are willing to provide the information by virtue of knowledge or experience (Bernard 2002, Lewis & Sheppard 2006)* ».

<sup>3</sup> <http://www.iscae.rnu.tn/> (Consulté le: 25.10.2013)

sciences comptables. En parallèle de son activité principale en formation comptable, l'ISCAE œuvre académiquement à se distinguer par le biais de ses différents départements, son laboratoire LIGUE et le projet d'appui à la qualité (PAQ). Par ailleurs et afin d'assurer une meilleure intégration professionnelle à travers des stages et favoriser l'employabilité de ses diplômés ; l'ISCAE entretient des relations de partenariat avec les entreprises.

« *La taille d'un échantillon de convenance dépend de critères reposant sur des impératifs liés à la population ciblée, au contexte dans lequel on recueille les données, au temps disponible pour l'enquête* » (Gumucio et al., 2011). Dans les études quantitatives, la taille de l'échantillon est généralement définie par un calcul souvent complexe. En contre partie, dans les investigations qualitatives, la taille de l'échantillon se réfère à la durée de l'enquête, de sa pratique et de sa faisabilité, en ne pas dépassant dans les grandes études 50 à 60 unités enquêtées (Borges, 2001). Dans ce sens, on a focalisé notre recherche sur dix groupes de binôme d'apprenants/étudiants volontaires appartenant à l'ISCAE et qu'on identifiera successivement de GR01 jusqu'à GR10. Ces groupes d'apprenants suivent une formation en « Commerce électronique » basée sur l'informatique et qui est destinée essentiellement à concevoir des systèmes d'information et à développer des bases de données et des sites Web. Ils ont été accompagnés de notre part, le long de leur 3<sup>ème</sup> année universitaire (2009/2010) portant sur la « Méthodologie d'avant projet - Niveau 2 / projet pratique. ». La « Méthodologie d'avant projet – Niveau 1 / partie Théorique » est traitée en deuxième année/LMD. Elle est supervisée aussi par nos soins. Le programme de formation de ces apprenants, comptait une dizaine d'enseignants dans des disciplines diverses de gestion informatique et environ 250 étudiants préparant en 3<sup>ème</sup> année leur projet de fin d'étude (PFE). Ce projet est entamé dans le but du développement de la qualité de leurs compétences et de leur employabilité à l'échelle socio-économique. Désormais, ces variables forment un intérêt potentiel pour tout environnement professionnel. L'employabilité des apprenants APRU est nouvellement listée parmi les missions du service public et de l'enseignement supérieur. C'est un processus de construction sociale dont la scène des acteurs se joue finalement et se décide sur les lieux du marché d'employabilité. Les attentes de cet espace doivent être constamment suivies

par une intelligence universitaire et une veille stratégique avertie dont l'apport et la valeur ajoutée se jouent et s'évaluent au niveau de l'insertion professionnelle et de l'emploi.

En se basant sur le critère de volontariat dans notre recherche, on a retenu « les premiers 20 étudiants volontaires » ayant répondu à notre appel d'implication dans notre travail depuis le début de leur 3<sup>ème</sup> année/LMD. Ces mêmes apprenants ont été encadrés par la suite dans le cadre de leur (PFE) au deuxième semestre de la 3<sup>ème</sup> année/LMD. Nous avons opté tout au début pour des entretiens semi directifs qui ont duré en moyenne (1 heure 30 minutes). Les résultats de ces entretiens ont été soumis à une « analyse de contenu » et une « analyse thématique » puis traités par le logiciel NVIVO. Notre guide d'entretien (Annexe-1) se réfère aux dimensions et variables évoquées par notre modèle conceptuel portant sur les déterminants de la qualité et l'employabilité des apprenants APRU (Ch1/Figure-1). Il se présente en six thèmes et dix sous thèmes (Ch4/Tableau-9). Le premier porte sur les déterminants universitaires en évoquant l'orientation marché de l'université, l'innovation et le benchmarking. Le deuxième discute les déterminants individuels en évoquant la culture informationnelle de l'apprenant, son implication et son engagement. Le troisième évoque les déterminants technologiques en soulignant l'apport du système d'information de la veille pédagogique et stratégique aussi bien que les TICE et le rôle du blog pédagogique. Le quatrième parle des déterminants environnementaux en évoquant le partenariat université/marché d'employabilité et l'implication de ce dernier dans les programmes de formation pour améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants APRU. Le cinquième et le sixième débattent successivement le sujet de la qualité et de l'employabilité de l'apprenant universitaire. Cette référence à notre modèle conceptuel relève du constat de Wacheux (1996) qui avance que « *Le choix de cet instrument revient au fait que c'est un moyen privilégié d'accéder aux faits, aux représentations et aux interprétations sur des situations connues par les acteurs.* ». Celui-ci était élaboré au préalable suite à la lecture de la littérature et son ajustement dans trois cas de notre échantillon avec nos vis-à-vis. Ceci nous a permis de mieux nous imprégner du contexte de la recherche et d'entrer en empathie avec nos interlocuteurs.

**Thème 1 : Les déterminants universitaires**

Sous thème 1 : L'orientation Marché.

Sous thème 2 : Benchmarking.

Sous thème 3 : Innovation.

**Thème 2 : Les déterminants individuels**

Sous thème 1 : La culture informationnelle.

Sous thème 2 : L'engagement.

Sous thème 3 : L'implication.

**Thème 3 : Les déterminants technologiques**

Sous thème 1 : Le SI : la veille pédagogique et stratégique universitaire.

Sous thème 2 : Les TICE : le blog pédagogique

**Thème 4 : Les déterminants environnementaux**

Sous thème 1 : Le Partenariat Public/Privé (PPP / 3P).

Sous thème 2 : L'implication du marché d'employabilité.

**Thème 5 : La qualité de l'apprenant/diplômé universitaire****Thème 6 : L'employabilité de l'apprenant/diplômé universitaire****Ch4/Tableau-9 - Les thèmes du guide d'entretien**

On a adopté des entretiens individuels avec les membres binômes/apprenants pour ne pas s'influencer. Ceci en considérant que la disponibilité d'une connaissance chez un membre est profitable et validé pour le groupe. Magali et al, (2007) constatent que l'entretien implique une double exigence. En premier lieu celle de recueillir, conserver, les objets du discours, les points de vue, les savoirs des personnes interrogées ; en second lieu celle de déplacer, sélectionner, intégrer ces données dans un cadre qui leur est étranger et qui respecte les impératifs de la recherche. Cependant ils ajoutent que, l'entretien ne permet pas toujours de produire une parole complète et exhaustive. De plus, il implique par essence une co-construction, une co-production des discours entre enquêteur et enquêté. Une autre limite de l'entretien réside dans l'aptitude verbale des individus qui est variable selon les populations auxquelles on s'intéresse. Les limites de l'analyse du discours peuvent donc conduire à l'utilisation d'autres techniques pour accéder aux représentations et être en mesure d'accéder aux éléments d'explicitation et de justification des pratiques telle que l'observation.

Celle-ci est « *une pratique sociale avant d'être une méthode scientifique* » (Arborio et Fournier, 1999). Elle est omniprésente au cours de la recherche. Magali et al, (2007) remarquent que cette technique peut être mobilisée suivant un degré d'implication variable du chercheur. Celui-ci peut adopter une position distante ou bien une position

active voire participante, dans la mesure où il est plus ou moins intégré et impliqué avec les sujets observés. Dans certains contextes, l'observation peut aussi permettre au chercheur d'être identifié et de se faire accepter des individus qu'il observe. Les auteurs dernièrement cités observent que le point fort de l'observation est que le chercheur acquiert une expérience directe des phénomènes à l'oeuvre. L'observation des mises en scène sociales permet aussi d'apprécier les enjeux de pouvoir, les relations interpersonnelles, les réactions en situation. Par contre, du fait que le chercheur se positionne en tant que témoin, il doit prendre conscience des implications possibles de cette situation sur son analyse. « *Cette méthode permet de tendre vers un maximum d'honnêteté et d'exhaustivité (de compréhension) à la condition de reposer sur un travail qui rend là encore compte de l'ensemble du contexte dans lequel les pratiques observées ont lieu* » (Magali et al, 2007).

### **2.4.3 Méthode d'analyse des données : Instrumentation**

La question de l'analyse et de l'interprétation des données issues des enquêtes qualitatives fait toujours controverse dans la littérature spécialisée (Collesei, 2000). Le débat porte sur le rapport entre analyse et interprétation (Evrard et al, 2003). D'une part le courant traditionnel de l'analyse qualitative privilégie la rigueur et l'étude minutieuse des informations recueillies afin d'en extraire le contenu et les idées (Vernette et Gianelloni, 2001). D'autre part l'approche interprétative s'attache à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chercheur autant que des données elles-mêmes.

#### **2.4.3.1 L'analyse de contenu.**

Pour l'analyse des données, on a fait recourt à « l'analyse du contenu ». C'est l'analyse des données qualitatives la plus répandue (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, se donner une grille d'analyse, coder les informations recueillies et les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. C'est une méthode qui cherche à rendre compte de ce que les interviewés ont dit de la façon la plus fiable et la plus objective possible. Son concepteur Berelson (1952), la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Cette analyse

s'intéresse aux significations du texte, aux indications qu'il apporte sur le sujet étudié. Celles-ci sont dégagées par la lecture et organisées, catégorisées selon le modèle qui guide le chercheur. Il s'agit en quelque sorte de mettre en évidence dans quelle mesure les postulats du modèle sont présents dans le texte. La lecture permet d'identifier et de catégoriser. La statistique et les chiffres permettent de dénombrer et ainsi de mesurer la proximité ou la distance entre le texte et le modèle. Dans son essence, cette analyse repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Celui-ci peut être établi et fondé a priori sur des modèles généraux indépendants du corpus particulier comme c'est le cas de notre étude ou au contraire être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse.

On a adopté dans notre démarche une analyse de contenu qualitative informatisée qui a été réalisée grâce au logiciel NVIVO. Paillé et Mucchielli (2003) soulignent qu'elle s'agit d'une démarche de recherche de sens au travers d'une analyse thématique. Elle « *définit en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui d'un entretien à l'autre se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien et cherche une cohérence inter-entretiens* » (Blanchet et Gotman, 1992). Nous avons procédé dans un premier temps par une « analyse verticale » des entretiens à l'aide d'un référentiel thématique. Celui-ci comporte les thèmes et les sous-thèmes et ceux émergents lors du parcours de l'analyse. Nous avons ensuite effectué une « analyse horizontale » de la totalité des entretiens. Des extraits de chaque entretien étaient retenus pour illustrer les thèmes préétablis du guide d'entretien et soutenir les propositions du modèle théorique.

#### **2.4.3.2 L'analyse lexicale ou « lexicométrie »**

Au cours de l'évolution de notre recherche, on a jugé utile dans quelques étapes de notre étude de procéder par une analyse lexicale en recourant à l'outil informatique et l'exploitation du logiciel NVIVO. La littérature spécialisée, estime que cette analyse complète et supporte l'analyse de contenu. L'emprunt de cette démarche vise d'une part une analyse plus détaillée et approfondie des entretiens et d'autre part, un souci de l'intégrité et la neutralité de la recherche pour rester loin de toute sorte d'influence.

L'analyse lexicale, considère un texte comme un paquet de mots dont on ignore l'organisation en phrases (Lebart et Salem, 1988). Ces auteurs ajoutent que ce type d'analyse permet des traitements statistiques sur la base du vocabulaire employé par les acteurs interrogés. Le vocabulaire est cependant replacé dans son contexte pour éviter les erreurs d'interprétation. La rationalisation opérée par le chercheur porte sur les thèmes et les lexiques, mais ne porte pas directement sur le contenu du discours. Cette méthode opère sur les seules propriétés statistiques des textes et met au jour les structures linguistiques qui les caractérisent. Il appartient alors à l'analyste de prendre connaissance de ces substituts lexicaux (les mots les plus fréquents, les usages selon les interlocuteurs, les propensions de certains termes, etc...). Lebart et Salem (1988) soulignent que cette méthode assure une relative neutralité des traitements. Ceci lève une partie des réserves qui pèsent sur le caractère scientifique de la recherche qualitative surtout dans une approche interprétativiste. Ils remarquent par ailleurs, que dans une perspective positiviste éventuelle, la statistique lexicale met en oeuvre des mécanismes indépendants de l'analyse du sens, évitant de soumettre la préparation du matériau textuel à l'interprétation du chercheur. La catégorisation intervient au regard de critères statistiques. De même, dans une perspective constructiviste et socio-constructiviste, ces méthodes permettent la conservation de la richesse des réponses à travers le recours au langage.

#### **2.4.3.3 L'analyse thématique**

Notre démarche d'analyse a été supportée par une « analyse thématique » (Paillé, 1996 ; Paillé et Mucchielli, 2003) en faisant recours au logiciel de l'analyse qualitative informatisé NVIVO pour analyser nos verbatims, qui sont les documents des réponses manuscrits retranscrits sur l'ordinateur. Cette technique nous a permis de reprendre les thèmes du guide d'entretien et de faire un compte-rendu des interviews. La démarche d'étude synthétise les réponses principales et les renseignements importants. Les thèmes sont découpés en fonction des préoccupations et des objectifs de l'étude qui sont assimilés aux unités d'analyse. *« L'analyse thématique a été choisie, car elle est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore, de manière déductive en ayant préalablement à*



*l'analyse identifié les thèmes à repérer. Le sens dégagé par l'analyse peut servir les fins de la découverte, dans une approche inductive dans le paradigme compréhensif »* (Deschenaux, 2007). Ce dernier ajoute que le sens que dégage l'analyse sert les fins de la découverte, dans une approche inductive dans le paradigme compréhensif. Dans cette approche, l'analyse essaie de comprendre le monde du vis-à-vis et de trouver des éléments qui une fois traités dégagent la compréhension du thème étudié.

#### **2.4.3.4 Le logiciel NVIVO**

NVIVO est la version dite « conviviale » du logiciel NUD.IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing). Ce logiciel traite des informations non-numériques, riches et contextualisées, complexes et non-structurées. Il facilite l'élaboration de catégories ainsi qu'un codage des données. Il permet également d'explorer des textes et de repérer des configurations. Il favorise l'émergence et la construction de théories. Ce logiciel permet de diminuer un travail fastidieux pour le codeur, d'augmenter la flexibilité du codage et de garder des traces du codage sans devoir modifier le fichier initial. Le principe d'analyse à la base de NVIVO est décrit comme une démarche de contextualisation et de décontextualisation du texte (Tesch, 1990). Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet particulier (Deschenaux, 2007). Ce dernier ajoute que le « sujet » regroupant les extraits reliés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative. (Paillé, 1996) affirme d'ailleurs qu'un bon code en est un où le lecteur externe peut résumer le contenu de l'extrait auquel il est attribué. La recontextualisation, quand à elle est obtenue en combinant les codes ou les catégories préalablement décontextualisés pour en faire un tout porteur de sens.

NVIVO permet d'atteindre plusieurs objectifs :

- Gérer des données « textes » comme la transcription des journaux de bord, de documents historiques, des coupures de journaux mais également des enregistrements non-textuels.

- Gérer des catégories en donnant l'occasion d'explorer des fichiers, de créer des catégories et de coder les textes. Les idées codées à propos des données peuvent aussi être explorées.
- Importer et exporter des données qui seraient en lien avec d'autres informations (par exemple : des programmes statistiques).
- Traiter les données notamment en connectant les fichiers et les idées codées. L'identification de configurations de données permet de mettre sur pied de nouveaux codes.
- Clarifier les idées, de découvrir des thèmes et de conserver des mémos à propos des données. Aussi bien que de produire des fichiers de résultats comprenant des extraits de textes, de codes ou d'indices statistiques.

NVIVO est organisé en deux sous-systèmes :

- a) Un système « document » qui comprend toutes les informations sur les fichiers importés. Ce système permet de construire, d'explorer et de coder le fichier. L'utilisateur sélectionne ce sous-système s'il veut travailler à partir d'un fichier avec lequel il construit au fur et à mesure des catégories, c'est-à-dire les : nodes.
- b) Un système « nodes » qui comprend les catégories de codage créées par le codeur. Ce système permet de construire et d'explorer les codes. L'utilisateur sélectionne ce sous-système s'il souhaite créer les catégories, pour pouvoir ensuite coder les fichiers.

## **Conclusion**

Ce chapitre nous a permis de détailler et de justifier notre méthodologie pour appréhender notre problématique et répondre à notre question de recherche. On a adopté une approche qualitative et une démarche exploratoire dans une perspective socio-constructive interprétativiste. Pour l'analyse des données, on a adopté les techniques des analyses de contenu, thématique et lexicale dans la cadre d'une analyse qualitative informatisée. Elle a été supportée dans ce sens par le logiciel NVIVO surtout pour les statistiques et pour dégager les thèmes de notre cadre conceptuel aussi bien que de dépister éventuellement les thèmes émergents.

## Chapitre-5 Evaluation des diplômés ISCAE et des cadres universitaires: satisfaction et qualité des compétences de l'employabilité

### Introduction

Pour clarifier et appréhender notre approche d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants universitaires de l'ISCAE (APRU/ISCAE), on a jugé nécessaire de présenter tout d'abord des travaux qui lui servent de références de base pour pouvoir saisir la suite de notre développement. Ainsi, nous allons exposer en premier lieu la synthèse et la discussion des résultats d'une étude achevée par (ISTIS<sup>1</sup>, 2009) au profit de l'ISCAE juste au début de notre recherche. Elle porte sur l'état de l'existant du degré de satisfaction des diplômés/ISCAE de leur formation, leur insertion professionnelle et la perception du marché d'employabilité (MEMP) aussi bien que la perception des structures de recrutement de la qualité de leurs diverses compétences. Cette étude relève comme on le constate, d'un thème connexe à notre question de recherche. Elle traite la problématique de l'état actuel de la qualité et de l'employabilité des diplômés de l'ISCAE embauchés après leurs études et en cours de travail. Ses résultats, viennent ainsi nous servir en amont comme données d'entrée « Input » pour notre recherche. Ainsi, l'exploitation de sa base de données a servi de référence et de fondement de base conceptuelle pour la gestion de la qualité et de l'employabilité des apprenants APRU/ISCAE actuels. Notre intérêt pour la présentation de cette étude relève :

- D'une part, de notre connaissance approfondie du contexte des études à l'ISCAE en tant qu'ancien diplômé en master de recherche de cette institution.
- D'autre part, l'analyse de ce travail en rapport avec notre problématique est commanditée suite à notre consultation du rapport de l'étude et « sollicitée » par certains responsables du projet PAQ<sup>2</sup> et la discussion de ses résultats, vu la proximité de sa question de recherche de la notre relevant des apprenants de la même institution (ISCAE). Ainsi, on procédera au fur et à mesure de notre

---

<sup>1</sup> ISTIS : Institut de sondage et de traitement de l'information statistique (Tunisie), « *Etude de l'insertion professionnelle auprès des ressortissants de l'ISCAE* » <http://www.istis-tunisie.com/home-fr.htm>

<sup>2</sup> PAQ : projet d'appui à la qualité.

avancement dans ce chapitre, par la présentation des résultats de l'étude (ISTIS, 2009) qui seront successivement talonnés par nos constats et réserves.

- Enfin, l'intérêt relève de la motivation de valider notre modèle conceptuel en partant de résultats concrets portant sur un même cas empirique étudié, tel que (l'ISCAE étudiée par ISTIS, 2009) en plus des fondements théoriques rapportées par la littérature. De la sorte, la validité des variables d'entrée de notre modèle, devraient à priori se croiser avec les constats et recommandations « les sorties/Output » de l'étude ISTIS (2009). Une triangulation avec les résultats de cette étude, devrait mener à une adéquation significative et assez proche, entre les résultats de ISTIS (2009) et les variables indépendantes (les entrées/Input) de notre modèle conceptuel.

La deuxième section de ce chapitre vient présenter le modèle d'évaluation d'origine de Khenissi et Gharbi (2008c ; 2010a, 2011)<sup>1</sup>. servant de base pour l'évaluation de la culture CIVI des apprenants APRU/ISCAE. Ses résultats évaluent l'état de l'existant portant sur la qualité de la culture CIVI chez des cadres diplômés universitaires responsables de la veille stratégique dans les organismes publics tunisiens et son enjeu sur la gestion des connaissances organisationnelles.

## **Section-1 Analyse et discussion de la satisfaction et de l'employabilité des diplômés ISCAE suite aux résultats de l'étude ISTIS (2009).**

### **1.1 Présentation de l'étude ISTIS (2009)**

#### **1.1.1 Les objectifs de l'étude ISTIS (2009)**

Le rapport ISTIS (2009) se présente comme une étude qui entre dans le cadre du Programme d'Appui à la Qualité (PAQ) de l'enseignement supérieur, menée à l'institut de l'ISCAE. Elle traite « *La problématique du lien entre la formation des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur en Tunisie, en particulier à l'Institut Supérieur de la*

---

<sup>1</sup> Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2008c), « Vers les modèles d'évaluation de la culture technologique de veille pour la gestion des connaissances », *13<sup>ème</sup> e Conférence internationale AIM 2008*, France, Paris.  
Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010a), « La veille stratégique : bilan de la culture numérique la veille du 2.0 », *Revue LCN - Les cahiers du Numériques*, Lavoisier, Vol.6, N°1/2110, 135-156 pp  
Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2011), « Veille numérique et gestion des connaissances : une évaluation dans un pays émergent », *3<sup>ème</sup> Colloque spécialisé en Sciences de l'information (COSSI)*, Université de Moncton, Campus de Shippagan, Nouveau-Brunswick, Canada, 8-9 Juin.

*Comptabilité et de l'Administration de l'Entreprise (ISCAE), et le monde du travail, afin de permettre une évaluation des contenus et l'appréciation des formations dispensées (contenus, méthodes en vigueur, etc.), le comportement des diplômés sur le marché du travail (procédures, stratégies d'insertion, durabilité des emplois ...), les contraintes internes des entreprises pour ce qui concerne l'emploi des diplômés de l'ISCAE » (ISTIS,2009).*

Selon les termes de référence, cette étude avance qu'elle a pour objectif principal de fournir une vue d'ensemble sur l'insertion et la vie professionnelle des diplômés de l'ISCAE. Elle vise à déboucher sur une évaluation de la qualité des enseignements reçus à travers la compétence des apprenants, leurs perceptions des connaissances acquises à l'université, leurs aisances/difficultés d'intégration, les contraintes d'insertion perçues par les organismes publics et privés lors du recrutement.

Dans ce sens, cette étude s'est attelée à fournir des indicateurs sur les éléments suivants :

- Le degré de satisfaction des apprenants de l'ISCAE par rapport aux enseignements reçus, en tenant compte des besoins du marché d'emploi.
- Les contraintes d'insertion professionnelle des apprenants de l'ISCAE telles que perçues par les étudiants eux-mêmes et les structures de recrutement.
- Le délai moyen d'attente selon les filières pour trouver un emploi.
- Le nombre d'entretiens d'embauche avant de trouver un emploi.
- Les atouts ayant favorisé l'insertion professionnelle.
- Le moyen par lequel le recrutement a eu lieu.
- Les tailles et secteurs d'activité des entreprises ayant embauché des étudiants de l'ISCAE.
- Les types de contrats de travail signés.
- Le degré d'adéquation entre la formation reçue et l'emploi.
- Les points d'amélioration de la qualité de l'enseignement pour favoriser l'insertion professionnelle.

### **1.1.2 Echantillonnage et méthodologie d'enquête de l'étude ISTIS (2009)**

Pour atteindre les objectifs de cette étude, une enquête de nature quantitative par questionnaire a été menée par ISTIS auprès d'un échantillon de 209 diplômés de l'ISCAE ayant obtenu une maîtrise ou un diplôme des filières courtes (LMD) entre les années universitaires 2005/2008. Une base de sondage a été fournie à l'ISTIS par les soins de l'équipe PAQ (Projet d'appui à la qualité) de l'ISCAE dont un échantillon de 209 diplômés qui ont pu être rejoint et contacté selon leur disponibilité. Il a été procédé à l'actualisation de leur adresse grâce au recoupement avec le fichier des diplômés inscrits à l'ANETI (Agence Nationale pour l'emploi et le Travail de Tunis) à travers le site (web [www.emploi.nat.tn](http://www.emploi.nat.tn)) et aux appels téléphoniques auprès des concernés.

### **1.2 Le traitement et l'analyse des données ISTIS (2009)**

Les applications informatiques de saisie ont été conçues à l'aide du logiciel CSPRO<sup>1</sup> juste après la validation des questionnaires par le comité de suivi technique. Les fichiers issus de l'opération de saisie des questionnaires ont été exportés de CSPRO vers SAS<sup>2</sup>. Ils ont ensuite été fusionnés avec les données de la base de sondage. Avant d'entamer la procédure de traitement statistique, les données individuelles issues de l'enquête ont subi une série de tests informatiques de contrôle de cohérence global et de conformité des réponses, de vérification et de redressements éventuels ; pour contrôler et valider le déroulement de l'étape précédente de saisie et s'assurer de la qualité des informations recueillies. Cette opération a été suivie par la mise en application de la tabulation. Les conclusions et les principales tendances qui se dégagent de l'enquête ont fait l'objet du rapport de synthèse de l'étude ISTIS (2009).

### **1.3 Présentation et discussion des résultats du rapport ISTIS (2009)**

#### **1.3.1 L'enjeu de la nature de conception de l'échelle de mesure de la satisfaction sur les résultats**

L'impact de la nature et de la forme conceptuelle d'un questionnaire sur les résultats d'une enquête est indéniable. Ceci est latent d'après les constats et les

---

<sup>1</sup> The Census and Survey Processing System (CSPRO) is a free software package

<sup>2</sup> Statistical Analysis System) is an integrated system of software products provided by SAS Institute Inc

réflexions sur l'enjeu des questionnaires de satisfaction : (présentation, typologie, nature, forme conceptuelle etc...), qu'on évoque ci-joint pour comprendre et discuter ultérieurement la nature conceptuelle du questionnaire de satisfaction appliquée par ISTIS (2009) dans son étude et évaluer en conséquence ses répercussions sur les résultats atteints.

Les définitions actuelles de la satisfaction admettent la réponse émotionnelle et la manifestation de l'attitude favorable ou défavorable vis-à-vis d'une représentation donnée. « *Consumer satisfaction has been typically conceptualized as either an emotional or cognitive response. More recent satisfaction definitions concede an emotional response* » (Giese et Cote, 2002). Cette ci se présente comme étant l'attitude d'une personne, résultante de l'écart entre sa perception d'un produit ou d'un service dont elle a bénéficié et ses attentes prévues. Eagly et Chaiken (1993) définissent l'attitude comme une tendance psychologique exprimée par l'évaluation favorable ou défavorable d'une entité particulière. Parasuraman et al. (1985), constatent que la qualité du service est un aspect d'attitude, qui résulte de la comparaison entre les attentes d'une personne influencées par les échos sur un construit quelconque et ses perceptions de la performance du service. Oliver, 1980 ; Woodruff Cadotte et Jenkins, 1983 ; Westbrook, 1987, Montepied, Le Hebel et Fontanieu, 2010 estiment que la satisfaction est conceptualisée comme un continuum unidimensionnel opposant deux pôles extrêmes : positif (Tout à fait satisfait) et négatif (Pas du tout satisfait). La satisfaction ou l'insatisfaction de l'individu se présentent en tant qu'une émotion en réponse au processus d'évaluation et de confirmation d'une attitude (Woodruff, Cadotte et Jenkins, 1983). Ainsi, la satisfaction est une manifestation psychologique qui s'exprime suite à un jugement et une évaluation du degré de convenance ou d'inconvenance avec un construit particulier. Cette convenance se compose généralement de trois composantes : une composante cognitive (croyances relative à un objet), une composante affective (évaluation de l'objet), une composante conative (comportements vis-à-vis de l'objet). Dès lors, l'objectif d'une enquête de satisfaction est de connaître la satisfaction des utilisateurs des services ou des prestations organisationnelles en mesurant l'écart entre la qualité perçue et la qualité attendue. Ses points clés relèvent de la mesure de l'écart entre la qualité perçue et la qualité attendue, l'identification des domaines de satisfaction,

l'insatisfaction et les points d'amélioration indispensable, la définition des axes d'amélioration et d'actions et la communication des résultats et les actions correctives.

De la sorte, les enquêtes de satisfaction auprès des individus tiennent une place importante dans la gestion des différents types de qualité. Figini (2010) souligne que la satisfaction du client représente une approche moderne pour intervenir sur la qualité dans les entreprises et les organisations « *customer satisfaction represents a modern approach for quality in enterprises and Organizations* ». Les organisations soucieuses de leur renommé aussi bien que de leur image de marque auprès de leurs parties prenantes attribuent un intérêt spécial à l'évaluation de leur satisfaction. Elles estiment qu'il est important d'étudier la manière dont on va recueillir et analyser les éléments relatifs aux attentes et aux satisfactions des concernés. De plus, Figini (2010) souligne que : « *Measuring customer satisfaction can be done by simply asking a series of questions. In particular each questions measure the degree of satisfaction or dissatisfaction for the customer under consideration. Satisfaction is best measured on a continuous scale, but for obvious reasons we cannot use an unlimited scale. We have to compromise. The scale should be such that it allows the customer enough flexibility to express his opinion and yet be limited* ». Ainsi, mesurer la satisfaction du client peut être fait tout simplement en posant une série de questions. Chaque question vise à mesurer le degré de satisfaction ou d'insatisfaction de la personne concernée sur une échelle assez flexible pour faciliter à l'individu l'expression de son degré de satisfaction.

Il est notable dans ce contexte, d'avancer que les différents types d'enquêtes et échelles de mesure reflètent l'incidence du modèle et de la typologie de conception de l'enquête (Survey Design) sur les résultats de mesure de la satisfaction des enquêtés. Ceci est constaté par les professionnels des enquêtes de satisfaction. Elle est bien souligné entre autre par la firme de marketing Market Directions (2010) qui avance que la conception des enquêtes, révèle l'incidence de la typologie des échelles utilisées, sur les résultats de la mesure de la satisfaction des individus. Aussi bien que, les résultats peuvent être influencés par la nature et le type d'échelle choisi par l'enquêteur. Par ailleurs, le choix typologique des questions s'opère d'après le type de données à collecter et la nature d'informations souhaitées. Les questions peuvent être différenciées en fonction de leur contenu ou de leur forme. Le contenu des questions peut se



rapporter aux points de vue, opinions, convictions, valeurs, connaissances et actions des personnes interrogées. Il existe trois types de questions en fonction des possibilités de réponses sollicitées, qu'on voudrait rappeler ci-joint pour la nécessité de notre argumentation ultérieure : questions ouvertes, questions semi-ouvertes dites semi directives et les questions fermées.

▪ **Les questions ouvertes et semi ouvertes** : Dans les questions ouvertes, ou semi ouvertes dites encore semi directives, les réponses ne sont pas proposées. La personne consultée y répond librement et sans contrainte à sa façon. La question ouverte est une question pour laquelle aucun choix de réponse n'est proposé et à laquelle la personne répond en utilisant ses propres mots, son propre vocabulaire. On retrouve un aspect de naturalité que l'on trouve dans les méthodes qualitatives. Ce sont les questions les plus faciles à construire car il n'est pas nécessaire de prévoir des modalités de réponse. Cependant, ce sont également les plus difficiles à analyser. Leur contenu est très souvent extrêmement hétérogène, il est donc quasi impossible de comparer les réponses. Les questions ouvertes permettent de relever des aspects qui n'avaient pas encore été envisagés lors de l'élaboration du questionnaire. Les réponses dépendent beaucoup de la capacité de la personne interrogée à s'exprimer par écrit et leur analyse demande assez de temps. Pour les questions ouvertes ou semi ouvertes, la réponse est libre. Leur avantage est que l'information obtenue est riche et consistante aussi bien qu'elle est assez commentée et expressive de l'opinion des enquêtés. En contre partie son traitement est assez délicat car il fait appel tout d'abord à une réelle empathie avec les interviewés et une parfaite projection dans leur espace d'action puis une nette clairvoyance dans la lecture des données collectées pour en constituer des informations interprétables et obtenir des résultats exploitables. Dans la pratique, le choix se porte souvent sur des questions *semi-ouvertes* : en plus des réponses ou des catégories proposées, une possibilité de réponse ouverte est donnée par l'ajout d'une rubrique « divers » ou « autres » relevant d'autres ajouts et observations que l'enquêté voudrait ajouter ou préciser.

▪ **Les questions fermées** : Dans le cas des questions *fermées*, les réponses possibles sont proposées en vue de faciliter l'analyse quantitative ultérieure. Dans

les questions fermées les réponses sont prédéfinies et choisies parmi une liste arrêtée et pratiquement imposée par le concepteur du questionnaire. Les questions soumettent au répondant une forme particulière de réponse et un éventail limité de choix qui sont formulés à l'avance. Elles s'apparentent sensiblement à une orientation et un aiguillage du questionné qui une fois hésitant, gêné ou indécis face à des thèmes particuliers, il trouve refuge dans les réponses médianes type : neutres, NR (Non réponse), SA (sans avis), NSP (ne sait pas) ou NC (Non concerné) etc... si « Bien Sur » elles sont disponibles. Les questionnaires fermés ont pour objectif d'obtenir des renseignements factuels, de juger de l'accord ou non d'une personne avec une proposition, un sujet etc... de connaître sa position et/ou son jugement.

L'avantage des questions fermées est de faciliter la compréhension et de fixer le sens des questions en vue d'obtenir des réponses réalistes qui permettraient un traitement et une interprétation crédibles. En contre partie, elles ont pour inconvénients de limiter les choix et les possibilités d'expression des concernés par le questionnaire. En plus, elles influencent l'orientation des répondants vers des choix précis et provoquent leur ancrage dans un sillon prédéfini. Leurs désavantages est que la personne interrogée a souvent l'impression qu'aucune des réponses proposées ne convient exactement à ce qu'elle souhaite répondre. Ceci nous amène de conclure que les résultats sont donc intimement liés et influencés par les diverses possibilités de réponses offertes et mises à la disposition par le concepteur du questionnaire soit intentionnellement ou par inadvertance.

On peut constater entre autres des échelles de questions fermées:

**a) *L'échelle à réponse binaire ou dichotomique :***

Cette échelle est assez simple, mais sans variétés ni médiane et appelle à un choix de réponse entre Oui ou Non, (Exemple : Etes vous satisfait de la qualité de votre formation ?

**b) *Les questions avec échelle d'attitude :***

Une attitude est une prédisposition de l'individu à réagir face à un stimulant donnée tel qu'un produit, une marque, une publicité, une manifestation, un service etc. L'étude des attitudes est d'un grand intérêt

parce qu'elle aide à prévoir le comportement des individus. Leur mise en évidence nécessite en principe des entretiens qualitatifs individuels ou de groupe (Focus groupe) et des techniques projectives. La mesure de leur intensité, quant à elle, se fait à l'aide de questions avec échelle d'attitudes.

Une échelle d'attitudes est un instrument de mesure de l'intensité d'une attitude à l'égard d'une représentation (service, produit, marque, etc.). Elle permet de quantifier des informations d'ordre qualitatif au moyen d'une échelle de nuances chiffrées.

Les échelles les plus fréquemment utilisées pour mesurer en particulier la satisfaction sont les trois suivantes :

- *L'échelle de Likert* : C'est une échelle d'intervalles qui mesure l'attitude d'un individu auquel on demande d'exprimer l'intensité de son approbation ou de son désaccord à l'égard d'un énoncé en choisissant l'un des degrés de l'échelle qu'on lui présente (oralement ou sur un support écrit). (Exp : Que pensez-vous de la qualité de votre formation? Très Satisfait, Plutôt satisfait, Plutôt insatisfait, Très insatisfait).
- *L'échelle à supports sémantiques de Thurstone* : C'est une échelle d'intervalles qui permet d'adapter les nuances et les positions de l'échelle à chaque énoncé proposé aux enquêtes. (Exemple : Dans quelle mesure êtes vous satisfait de votre formation ? « Très satisfait, 10 à 9 », « Plutôt satisfait, 8 à 7 », « Ni satisfait Ni insatisfait, 6 à 5 », « Plutôt insatisfait, 4 à 3 », « Très insatisfait, 2 à 1 »).
- *L'échelle sémantique différentielle d'Osgood* : C'est une échelle bipolaire de 5 à 7 degrés qui oppose deux affirmations contraires soumises à un individu auquel il est demandé de se situer entre les deux extrémités. (Exemple : Vous pensez que votre formation est : « Très, Assez / Pratique, Complète », « Très, Assez / Théorique, Incomplète », « Sans avis »).

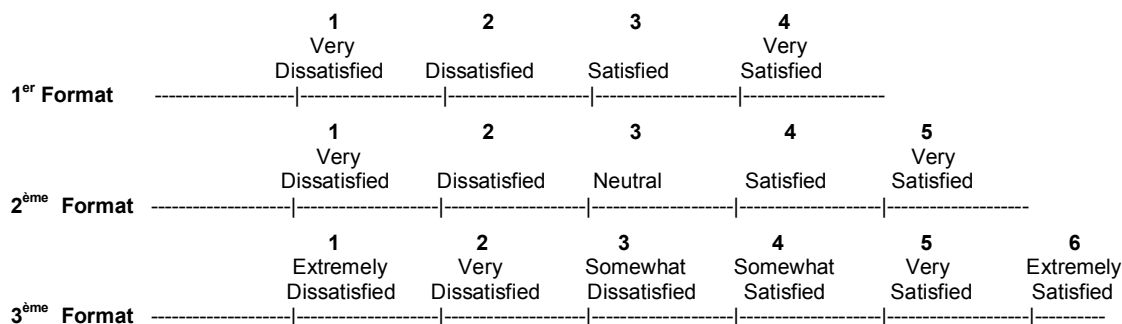
En consultant la présentation de ces échelles on peut constater un nombre de modalités de réponses paire ou impaire:

- *Les réponses au nombre pair* : dans ce type de réponses, on pousse l'enquêté à choisir sa position. Ceci permet de trancher et d'éviter l'hésitation et l'indécision qui amènent la plupart du temps à se positionner au juste milieu. Cela permet également d'affecter des notes aux différentes positions et d'évaluer clairement le positionnement des enquêtés dans l'une des parties de l'échelle de questionnement. L'inconvénient de cette typologie de réponses, réside dans l'absence d'une position médiane pour les indécis ou les non-concernés. Il vaut donc mieux prévoir un NSP (Ne sait pas) ou un NC (Non concerné) parmi les réponses.
- *Les réponses au nombre impair* : Dans ce type de réponses, on laisse à l'enquêté la possibilité de ne pas trancher et d'avoir un avis médian. Ce qui peut être un inconvénient si une majorité des réponses se retrouvent sur cette modalité refuge. Pour ces échelles on commence aussi par le terme le plus positif sans pour autant mélanger des idées positives et négatives. Exemple : *Echelle de Likert : l'interviewé doit situer son accord sur une échelle de 1 à 5 (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »).*

Entre ces échelles présentées, Market Directions' (2010) avance que la plupart des échelles de mesure de la satisfaction recourt à l'échelle de Likert qui se présente en questions fermées: « *The most common scales used to measure customer satisfaction are classical "Likert" scales – named after its creator* ». Ceci est argumenté par le fait que : « *Likert allows you to manage qualitative data by ascribing quantitative value to attitudes which makes the data useful for statistical analysis. Likert scales usually have five potential choices (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree) but sometimes go up to ten or more. The numerical value assigned to each potential choice (the anchor) enables you to calculate a mean figure for all the responses. This final average score represents overall level of accomplishment, attitude or satisfaction toward the subject matter.* ». En d'autres termes, « *l'échelle de Likert* » a l'avantage de pouvoir gérer des données qualitatives en

attribuant une valeur quantitative à des attitudes, ce qui rend les données statistiques possibles et fortement pratiques dans les analyses.

Les échelles de Likert se présentent habituellement en cinq choix possibles (fortement en accord, d'accord, neutre, en désaccord, fortement en désaccord), mais vont jusqu'à sept choix et parfois plus. En assignant une valeur numérique à chaque choix potentiel, on peut parvenir à calculer un chiffre moyen pour toutes les réponses. Le score moyen final obtenu représente le niveau global de l'attitude ou de la satisfaction mesurée envers le sujet de la matière traitée. Market Directions' (2010) présente comme suit les formats typiques de « l'échelle de Likert » dans une figure intitulée: « *Five and six point semantic differential, Likert scale* » (Ch5/Figure-1):



**Ch5/Figure-1 Les formats types de l'échelle de Likert**  
 Traité et adapté - Source (Market Directions, 2010)

Toutefois Market Directions' (2010) évoque que dans un pareil questionnaire, la façon de formuler le questionnaire, le type d'échelle et l'attitude exprimée peuvent influencer et faire la différence dans la mesure de la satisfaction. Ceci nous amène à souligner comme on le verra plus loin que le concepteur du questionnaire n'est pas toujours neutre et indépendant des résultats atteints. Il peut dès le début modeler le questionnaire et le concevoir selon des objectifs et attentes spécifiques, de telle façon qu'il soit canalisé dans une orientation précise pour atteindre des résultats souhaités. Il est à noter aussi que les enquêtes de satisfaction ont tendance à avoir la plupart du temps des résultats positifs. Ceci est avancé par la firme Market Directions' (2010) qui note : « *The objective of a customer satisfaction survey is for a positive trend over time--- it should enable you to discover problems, take action, measure, and look for improvement in*

*results—implement results and resurvey. A common problem when using Likert scales can be that a majority of answers are at the upper extreme. Some studies indicate that most customer satisfaction surveys score in the eighty to ninety percent range* ». Elle ajoute que la majorité des réponses qui ressortent de l'utilisation des échelles de Likert enregistrent des taux positifs et se situent généralement dans la partie positive des items de satisfaction : «*Overall when Likert scales (from 5 to 7 points) are used for satisfaction measurements, research of results indicates that there is a predisposition to be positively skewed or respondents choose “middle” of the road scores*».

De leur côté Groves et al. (2004) ; Mc.Greevy (2007) ont souligné l'importance de la conception et de la présentation de l'échelle de mesure Likert aussi bien que de ses caractéristiques. Ils stipulent qu'une bonne échelle Likert doit pouvoir refléter sans ambiguïté, dans des termes clairs et appropriés l'opinion et l'attitude comportementale des questionnés. : « *Good Likert-type scale items should state the opinion, attitude, belief, behaviour, or characteristic being assessed in clear terms and use the appropriate wording for each scale* ». Toutefois, les mêmes auteurs n'ont pas hésité à attirer l'attention aussi sur les biais de cette échelle de mesure. Ils soulignent quelques distorsions telles que :

- a)** Des biais de positivité des réponses de sorte qu'en présence de certains types de notation, des répondants se détournent de l'extrémité négative vers la positive de l'échelle. « *Positivity Bias : With some types of rating (e.g., personnel ratings), respondents seem to shy away from the negative end of the scale overload* ».
- b)** Des biais de centralisation des réponses de sorte que des répondants évitent d'utiliser les catégories des réponses des extrémités. « *Central Tendency Bias: Respondents may avoid using extreme response categories*».
- c)** Des biais d'acquiescement de sorte que les répondants se laissent aller et jouent le jeu avec l'échelle de mesure telle qu'elle est présentée. « *Acquiescence Bias: Respondents agree with statements as presented*».
- d)** Des biais d'estimation de bonnes conditions de sorte que les répondants tentent de se présenter ou de présenter leur organisation dans le meilleur état et les parfaites conditions. « *Social Desirability Bias. Respondents try to portray themselves or their organization in a more favorable light* ».

### 1.3.2 Présentation de l'échelle de mesure d'ISTIS (2009) de la satisfaction des diplômés/ISCAE: discussion des résultats

Désormais, « l'échelle de Likert » est l'échelle de mesure principale retenue et appliquée par l'étude ISTIS (2009) dans son approche de nature quantitative. Elle constitue la typologie du questionnaire qui lui a été présenté suite à sa conception par l'équipe du projet d'appui à la qualité PAQ / ISCAE pour qu'elle soit prise en compte comme base de travail dans son enquête. C'est une échelle à dimension impaire qui présente cinq (5) choix de réponses: « (1) *Pas du tout satisfait*, (2) *Plutôt insatisfait*, (3) *Moyennement satisfait*, (4) *Plutôt satisfait*, (5) *Tout à fait satisfait* » (Ch5/Tableau-1). Ainsi présenté, ce type d'échelle nous amène à débattre ses choix et principalement la nature de la question (supposée) être médiane exprimée par « Moyennement satisfait », de point de vue méthodologique (c.a.d. son impact sur la fiabilité et la validité de la mesure) et de point épistémologique (c.a.d. comment doit on interpréter les réponses médianes et quel est le sens voulu et l'orientation présumée par les concepteurs).

La médiane sur l'échelle de Likert, représente en principe une position intermédiaire entre les extrémités et les deux pôles de l'échelle, désignés par pôle négatif désignant (l'insatisfaction) et pôle positif désignant (la satisfaction). La médiane exprime généralement la neutralité des répondants, pour dire « ni d'accord, ni en désaccord », « ni satisfait, ni insatisfait » et absorber les « indécis », « ne sait pas » et les « sans opinions » et « sans avis ». Lambert (1983) indique que la réponse médiane est souvent utilisée quand l'alternative réelle n'est pas offerte : « *Thus, the midpoint is used more often if the response alternative (...) is not offered* ». Elle est conceptualisée pour éviter de forcer les répondants à choisir un des items de l'extrémité, ne définissant pas vraiment leur position et attitude exacte, évoquant ainsi des constats erronés et des conclusions trompeuses. Il est soutenu aussi que l'adoption de la médiane dans une échelle, se présente comme une solution de réponse, lorsque le répondant n'est pas sûr du sens des mots « satisfait ou d'accord » ou « insatisfait ou pas d'accord » et trouve qu'ils n'expriment pas fidèlement sa vraie attitude et ne lui présentent pas la réponse adéquate. Néanmoins, le taux de la médiane peut être réduit, en élevant la sensibilité de la balance par l'augmentation du nombre d'options de part et d'autre de la médiane. Dès lors, on constate que la typologie de la conception d'échelle de mesure de ISTIS

(2009), œuvre par ses choix estimatifs de satisfaction, à absorber la catégorie des hésitants pour ne pas se défilier et les amener à répondre impérativement en faisant un choix entre l'une des cinq estimations d'attitudes. Toutefois, devant l'absence d'une position « médiane », cette échelle a présenté un choix estimatif supposé être une intermédiaire, qui est identifiée par « Moyennement satisfait ». Le taux de ce choix est représenté en jaune dans les (Annexes- 22, 23, 24, 25) qu'on a regroupés ci-joint dans le tableau (Ch5/Tableau-1) : « *Tableau récapitulatif des résultats du degré de satisfaction des diplômés/ISCAE* »

1-Pas du tout satisfait, 2-Plutôt insatisfait, 3-Moyennement satisfait, 4-Plutôt satisfait, 5-Tout à fait satisfait							
N°	Items	Choix	1	2	3	4	5
1	D'une manière générale, quel est votre jugement sur la qualité de l'enseignement à l'ISCAE ?		01,7%	04,2%	36,4%	37,2%	20,5%
2	Quel est votre jugement sur les méthodes pédagogiques utilisées		03,2%	07,6%	39,0%	37,0%	13,2%
3	Quel est votre jugement sur la qualité des connaissances apportées ?		01,6%	06,4%	26,9%	43,0%	22,1%
4	Quelle est votre appréciation sur la précision et la clarté de l'enseignement au sein de l'ISCAE ?		03,2%	06,5%	39,7%	37,1%	13,5%
5	Que pensez-vous de l'adéquation de cet enseignement par rapport aux besoins professionnels ?		07,4%	14,3%	32,6%	32,2%	13,4%
6	Comment jugez-vous l'adéquation de votre formation par rapport au marché de l'emploi ?		09,1%	11,7%	35,6%	31,5%	12,1%
7	Quel est votre jugement sur l'aspect pratique des connaissances acquises à l'ISCAE ?		08,0%	17,1%	32,1%	28,6%	14,2%
8	Dans quelle mesure l'enseignement au sein de l'ISCAE a-t-il répondu à vos besoins professionnels ?		07,3%	11,9%	40,0%	27,2%	13,6%
9	Comment jugez-vous le niveau d'implication des étudiants de l'ISCAE dans l'enseignement ?		05,0%	10,9%	43,0%	30,3%	10,8%
10	Comment jugez-vous l'information préalable sur le contenu des unités d'enseignement ?		08,0%	11,6%	43,5%	27,2%	09,7%
11	Comment jugez-vous le degré d'adaptation des unités d'enseignement auprès des étudiants ?		02,5%	09,2%	47,7%	32,2%	08,4%
12	Comment jugez-vous le degré d'adéquation entre le contenu prévu et assuré ?		05,3%	11,4%	49,7%	25,9%	07,7%



13	Comment jugez-vous la relation pédagogique entre étudiants et enseignants	05,4%	09,1%	30,7%	41,1%	13,7%
----	---	-------	-------	-------	-------	-------

**Ch5/Tableau-1 - Tableau récapitulatif des résultats du degré de satisfaction des diplômés de l'ISCAE - Traité et adapté – Source ISTIS (2009)**

Ainsi présenté, le tableau (Ch5/Tableau-1) nous donne selon l'échelle de mesure retenue, une impression de satisfaction des diplômés suite à leurs études à l'institut de l'ISCAE. Leur jugement global de la qualité des connaissances apportées par cet institut est relativement positif d'après les taux enregistrés. Ils affichent d'après les résultats, une attitude de satisfaction assez significative selon les différents items traités. Le contre poids à l'insatisfaction, relève essentiellement à notre avis, à la position de « Moyennement satisfait ». Ainsi, malgré sa moyenne et modeste sensation de satisfaction, son taux vient, de par sa tendance et nature apparente, augmenter le taux des répondants satisfaits et minimiser le taux des insatisfaits, comme le détaille ci-joint le tableau (Ch5/Tableau-2) avec un taux estimatif global élevé des diplômés de l'ISCAE satisfaits et un autre assez faible de ceux qui sont insatisfaits, évalués à :

- 1) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE / Satisfaits... : 84,64 %
- 2) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE / Insatisfaits : 15,36 %

Code	Items	1 + 2 Insatisfait	3+4+5 Satisfait
1	D'une manière générale, quel est votre jugement sur la qualité de l'enseignement à l'ISCAE ?	5,9%	94,1%
2	Quel est votre jugement sur les méthodes pédagogiques utilisées	10,8%	89,2%
3	Quel est votre jugement sur la qualité des connaissances apportées ?	8,0%	92,0%
4	Quelle est votre appréciation sur la précision et la clarté de l'enseignement au sein de l'ISCAE ?	9,7%	90,3%
5	Que pensez-vous de l'adéquation de cet enseignement par rapport aux besoins professionnels ?	21,7%	78,2%
6	Comment jugez-vous l'adéquation de votre formation par rapport au marché de l'emploi ?	20,8%	79,2%
7	Quel est votre jugement sur l'aspect pratique des connaissances acquises à l'ISCAE ?	25,1%	74,9%
8	Dans quelle mesure l'enseignement au sein de l'ISCAE a-t-il répondu à vos besoins professionnels ?	19,2%	80,8%

9	Comment jugez-vous le niveau d'implication des étudiants de l'ISCAE dans l'enseignement ?	15,9%	84,1%
10	Comment jugez-vous l'information préalable sur le contenu des unités d'enseignement ?	19,6%	80,4%
11	Comment jugez-vous le degré d'adaptation des unités d'enseignement auprès des étudiants ?	11,7%	88,3%
12	Comment jugez-vous le degré d'adéquation entre le contenu prévu et assuré ?	16,7%	83,3%
13	Comment jugez-vous la relation pédagogique entre étudiants et enseignants	14,5%	85,5%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>		<b>15,36%</b>	<b>84,64%</b>

**Ch5/Tableau-2 - Tableau synthétisé des résultats orientés satisfaction  
des diplômés de l'ISCAE - Traité et adapté – Source ISTIS (2009)**

Compte tenu de ces résultats, ISTIS (2009) conclut un taux de satisfaction élevé des diplômés de l'ISCAE de leurs études et des connaissances acquises malgré la rencontre de certaines difficultés d'insertion professionnelles réclamant un complément de formation pour répondre au mieux aux attentes du marché d'employabilité. On retient dans ce cadre, que l'étude ISTIS (2009) rapporte en synthèse les constats suivants (Ch/5-Tableau-3):

- *Le jugement sur la qualité des connaissances apportées est globalement positif chez les diplômés des filières courtes ainsi que chez les maîtrisards. Ces derniers affichent une opinion moins positive concernant la précision et la clarté des enseignements et leurs adéquations par rapport aux besoins professionnels, l'aspect pratique des connaissances acquises et le niveau d'implication des étudiants dans les enseignements.*
- *Près de 6 diplômés sur 10 déclarent qu'ils sont plutôt ou tout à fait satisfaits vis-à-vis des différents enseignements à l'ISCAE.*
- *Les diplômés de l'ISCAE témoignent du doigt l'adéquation de l'enseignement à l'ISCAE aussi bien avec leurs besoins professionnels qu'avec les exigences du marché de l'emploi. Les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les diplômés interrogés de l'ISCAE sont reflétées par une mauvaise appréciation qu'ils portent sur l'adéquation entre leur formation et les besoins du marché de l'emploi*
- *Confrontés aux difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi, les diplômés de l'ISCAE jugent qu'ils peuvent réduire l'écart de l'adéquation de leur formation aux besoins du marché du travail par des formations complémentaires. Les diplômés de l'ISCAE ressentent le besoin d'une formation complémentaire essentiellement dans le domaine de l'informatique, la comptabilité et les langues*

- *Le taux de chômage, selon la définition du BIT, des diplômés de l'ISCAE (diplômés des filières courtes et maîtrisards), s'élève à 38,7% : celui des diplômés des filières courtes se situe à 44,7% et celui des maîtrisards à 35,9%.*
- *Les emplois occupés par les diplômés de l'ISCAE représentent pour plus de 51% un refuge à la situation du chômage. Ceux qui déclarent vouloir acquérir une expérience professionnelle en entreprise représentent 31,6% de l'ensemble des occupés.*
- *Dans plus de 80% des cas, le travail des diplômés de l'ISCAE semble en adéquation avec leur domaine de formation. Néanmoins, les personnes interrogées affirment dans une proportion de 58,3% que le travail qu'ils occupent actuellement, même s'il touche à leur domaine de formation universitaire, ne correspond pas à leurs qualifications.*

**Ch5/Tableau-3 - Tableau des constats orientés satisfaction  
des diplômés de l'ISCAE - Traité et adapté – Source ISTIS (2009)**

Néanmoins, on estime de notre part que cette tendance élevée du taux de satisfaction s'explique essentiellement par l'absence de la diversification des choix d'estimation sur l'échelle de Likert pour pouvoir saisir l'impression exacte des répondants. De plus, l'absence d'une médiane de neutralité et d'un équilibre dans les options des réponses, jouent un rôle notable dans l'accentuation du taux d'une des extrémités de l'échelle au dépend de l'autre. Worcester et Burns (1975) vont jusqu'à constater le taux élevé de l'estimation de l'extrémité positive (exp : satisfait, d'accord, etc...) dans une échelle Likert qui ne comprend pas de médiane, à l'instar de celle adoptée par l'étude ISTIS, (2009).

Dés lors, on estime, que le choix d'une réponse du milieu, à tendance « moyenne/moyennement », n'est autre que l'indication d'une attitude indécise et d'un répondant en malaise. Il manque en réalité de convictions et d'argumentations suffisantes pour évaluer sans hésitation sa satisfaction ou son insatisfaction devant un item précis. De la sorte, on conclut qu'en présence de ce type de questionnaire, une fois que le répondant est indécis devant les estimations de la satisfaction éprouvée « Tout à fait satisfait, plutôt satisfait », « Plutôt insatisfait, pas du tout satisfait », il choisira faute de choix, l'estimation supposée être intermédiaire et indiquant une position médiane. Par ailleurs, de par son esprit de conception à tendance optimiste apparente, cette échelle de mesure orientera forcément le répondant indécis au choix de l'unique situation intermédiaire « *Moyennement satisfait* » comme une réponse supposée médiane, élaborer à priori par les concepteurs du questionnaire pour absorber (bon gré/mal gré) le choix des indécis éventuels. Ainsi, ce choix est incontournable par le

répondant diplômé de l'ISCAE devant l'inexistence d'une autre alternative adéquate à son attitude réelle identifiant clairement sa position, telle que par exemple : « Moyennement insatisfait », « Neutre » ou « Sans Avis ». Cette panoplie de réponses, une fois offerte à l'enquêté, lève toute ambiguïté de l'échelle de mesure et œuvre à défendre la validité et la fiabilité de ses résultats. Krosnick et Fabrigar (1997) dans leur revue de la littérature constatent l'incidence des (*Réponses médianes / Midpoint reponses*) dans les échelles de mesure à items limités, sur la cohérence des résultats et pose en conséquence la question de la validité et de la fiabilité des mesures et des résultats atteints. Dès lors, si on cherche la neutralité du questionnaire et la saisie de la réalité de la situation du thème traité à travers l'échantillon étudié, on peut invoquer dans une pareille échelle de mesure le choix éventuelle par le questionné d'une attitude de « Moyennement insatisfait / Moderately unsatisfied » en contre partie au « Moyennement satisfait / Moderately satisfied » et de « Sans avis ou neutre / No opinion or neutral » en choix médiane (Midpoint) comme l'évoquent (Figini, 2010 ; Zalifah et al., 2008; Parent et Paré, 2003). Ceci étant, malgré que l'attitude des « Sans avis ou neutre / No opinion or neutral » supporte deux interprétations : soit vraiment une neutralité réelle ou tout simplement une indécision. Raaijmakers et al. (2000) évoquent dans ce sens que: « *Midpoint responses have two possible meanings a true neutral meanings, and a meaning in the sens of undecided (...)* Finally, midpoint responses are more frequently a reaction to earlier (don't know) responses, indicating that midpoint responses are used in the sense of (undecided) ».

De la sorte, on constate que dans une échelle impaire de Likert à (5 items), comme celle présentée par l'étude ISTIS (2009), le choix de l'attitude « moyennement satisfait / Moderately satisfied » ne reflète qu'une position intermédiaire d'un répondant. Il ne se voit pas surement dans une des attitudes de satisfaction estimées : « Tout à fait satisfait, plutôt satisfait », ou alors il aurait pu choisir au moins la position du « plutôt satisfait ». Ainsi, à notre avis, il éprouve plutôt une insatisfaction de niveau modérée : « Moyennement insatisfait ». Toutefois, ne trouvant pas sur cette échelle de Likert, où enregistrer ce positionnement, il s'enregistre par défaut parmi les « moyennement satisfaits ». Par ailleurs, on estime que l'évaluation « moyenne » d'une attitude donnée, appelle à prendre sérieusement sa contre partie et y considérer en réalité le résultat

trouvé. C'est à dire, si le répondant est moyennement satisfait, il est aussi par ailleurs moyennement insatisfait. Dès lors, ceci est embarrassant pour ceux qui veulent s'assurer de la qualité d'une donnée ou d'un sujet, car cette attitude à tendance à notre sens à être considérée comme négative plutôt que positive. D'ailleurs, en supportant cette thèse, Saab (2011)<sup>1</sup> a pris cette position en joignant le taux de « moyennement satisfait » au taux des estimations du pôle négatif/insatisfaction de son axe d'évaluation et de son échelle de mesure sur « l'éducation à la sante à l'école ».

Désormais, on avance dans cette recherche que le choix de « Moyennement » dans une échelle Likert sans médiane de neutralité est une identification d'insatisfaction plutôt que de satisfaction. Il faut admettre que le verso de cette attitude est « l'insatisfaction » et comme c'est une estimation moyenne, on estime que le répondant autant qu'il est « moyennement satisfait », il est aussi en versus « moyennement insatisfait ». Ainsi, on constate qu'épistémologiquement, il faut lire le résultat de cet item « moyennement satisfait » d'ISTIS (2009) avec une très grande réserve. Car par hypothèse, le taux enregistré pour cet item, aurait pu être lui même considéré pour l'item de « moyennement insatisfait » si ce dernier était retenu dans l'échelle de mesure à la place de « Moyennement satisfait ». En conséquence, on estime sans équivoque que le taux des répondants « moyennement satisfaits » est un taux à considérer plutôt négativement et non positivement et ceci dans le pôle négatif des estimations : (1- *Pas du tout satisfait*, 2- *Plutôt insatisfait*) de l'échelle de Likert de ISTIS (2009). Par ailleurs, tenant compte de cette discussion et sachant que cette échelle de Likert à cinq (5) degrés ne ménage pas de position médiane de neutralité ou d'un équilibre d'options entre les deux pôles attitudeaux de la satisfaction; on peut tendre de par les statistiques quantitatives à additionner séparément les scores obtenus par les deux pôles: négatif et positif pour constater une autre réalité du degré de satisfaction des diplômés de l'ISCAE, comme le détaille ci-joint le tableau (Ch5/Tableau-4) avec un taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE « insatisfaits » supérieur au taux des diplômés « satisfaits » avec une évaluation estimée à :

---

<sup>1</sup> Saab O., (2011), «L'éducation à la santé en milieu scolaire au Liban : d'une approche analytique biomédicale vers une perspective écologique biopsychosociale », *Thèse doctorale*, Université St.Joseph, Faculté des sciences de l'éducation, 19 mai 2011.

- 1) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE/Satisfaits...: 46,42% au lieu de 84.64 % estimé dans le tableau (Ch5/Tableau-2).
- 2) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE/Insatisfaits : 53,58% au lieu de 15.36 % estimé dans le tableau (Ch5/Tableau-2).

Code	Items	Insatisfait	Satisfait
1	D'une manière générale, quel est votre jugement sur la qualité de l'enseignement à l'ISCAE ?	42,3%	57,7%
2	Quel est votre jugement sur les méthodes pédagogiques utilisées	49,8%	50,2%
3	Quel est votre jugement sur la qualité des connaissances apportées ?	34,9%	65,1%
4	Quelle est votre appréciation sur la précision et la clarté de l'enseignement au sein de l'ISCAE ?	49,4%	50,6%
5	Que pensez-vous de l'adéquation de cet enseignement par rapport aux besoins professionnels ?	54,3%	45,6%
6	Comment jugez-vous l'adéquation de votre formation par rapport au marché de l'emploi ?	56,4%	43,6%
7	Quel est votre jugement sur l'aspect pratique des connaissances acquises à l'ISCAE ?	57,2%	42,8%
8	Dans quelle mesure l'enseignement au sein de l'ISCAE a-t-il répondu à vos besoins professionnels ?	59,2%	40,8%
9	Comment jugez-vous le niveau d'implication des étudiants de l'ISCAE dans l'enseignement ?	58,9%	41,1%
10	Comment jugez-vous l'information préalable sur le contenu des unités d'enseignement ?	63,1%	36,9%
11	Comment jugez-vous le degré d'adaptation des unités d'enseignement auprès des étudiants ?	59,4%	40,6%
12	Comment jugez-vous le degré d'adéquation entre le contenu prévu et assuré ?	66,4%	33,6%
13	Comment jugez-vous la relation pédagogique entre étudiants et enseignants	45,2%	54,8%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>		<b>53.58%</b>	<b>46.42%</b>

**Ch5/Tableau-4 - Tableau synthétisé des résultats orientés insatisfaction des diplômés de l'ISCAE - Traité et adapté – Source ISTIS (2009)**

Ces résultats sont justifiés par l'analyse des chiffres mêmes de la base de données de l'étude ISTIS (2009) et ses constats sur la situation professionnelle des diplômés de l'ISCAE malgré, les chiffres optimistes avancés dans le tableau (Ch5/Tableau-1). A la date de l'enquête, le taux d'insertion professionnelle des diplômés des trois années universitaires s'établit à 41,8%. Toutefois, les emplois occupés par les diplômés de l'ISCAE représentent pour plus de 51% uniquement un refuge à la situation du chômage. Néanmoins, les personnes interrogées affirment dans une proportion de 58,3% que le travail qu'ils occupent à la date de l'enquête, ne correspond pas à leurs qualifications. Dans ce cadre, cette étude a relevé un taux assez élevé du chômage des diplômés. Selon la définition du BIT<sup>1</sup>, le taux de chômage des diplômés de l'ISCAE s'élève à 38,7%. Les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par ces diplômés sont reflétées par une mauvaise appréciation qu'ils portent sur l'adéquation entre leur formation et les besoins du marché de l'emploi ou les emplois offerts, comme par exemple : (54,3% d'insatisfaction pour manque d'adéquation de l'enseignement par rapport aux besoins professionnels, 56,4% d'insatisfaction pour manque d'adéquation de la formation par rapport au marché de l'emploi, 59,2% d'insatisfaction de l'enseignement de l'ISCAE pour manque de réponse aux besoins professionnels).

Confrontés aux difficultés d'insertion sur le marché d'emploi, les diplômés de l'ISCAE jugent qu'ils doivent réduire l'écart de l'adéquation de leur formation aux besoins du marché du travail par des formations complémentaires. A la question de « Ressentez vous le besoin d'une formation complémentaire ? (c.a.d. après les études à l'ISCAE) », 27,2% s'en abstiennent par « Non » face aux trois quarts des interviewées, soit 72,8% qui l'éprouve par « Oui » surtout dans le domaine « *Pratique* » de l'informatique, des langues et de la comptabilité. ISTIS (2009) note dans ce sens : « *En effet la formation est jugée par les participants comme étant peu ciblée ; à caractère général et théorique, manquant de pratique, et ne prépare pas à l'emploi. Elle doit être polyvalente autant que possible tout en étant pratique et proche des besoins des entreprises* »

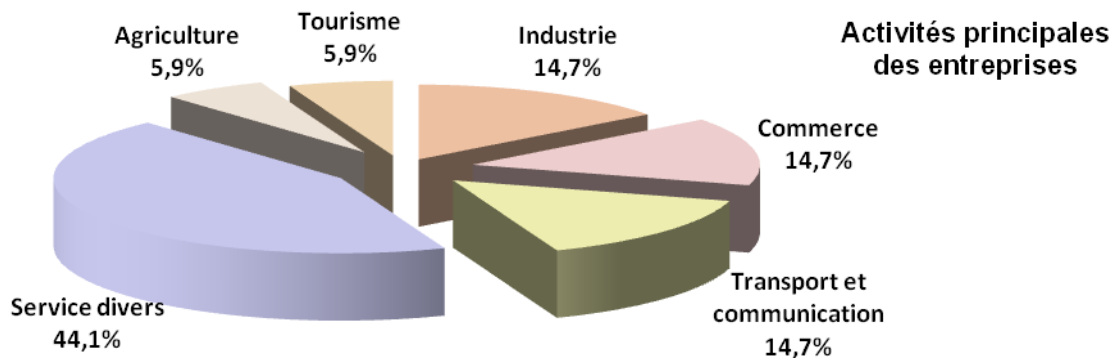
---

<sup>1</sup> La définition du Bureau international du travail (BIT) retient trois conditions pour qu'une personne soit considérée comme chômeur : 1) être sans emploi : ne pas avoir travaillé, ne serait-ce qu'une heure, pendant la semaine de référence; 2) rechercher activement un emploi ou en avoir trouvé un qui commence dans moins de trois mois; 3) être disponible pour travailler dans les quinze jours. (COE/France, 2011)

### 1.3.3 Présentation des échelles de mesure d'ISTIS (2009) évaluant la satisfaction du marché d'employabilité des diplômés/ISCAE : discussion des résultats

Il est indéniable que ces nouveaux résultats atteints sur la satisfaction des diplômés de l'ISCAE de la qualité de leur formation (46,2% de satisfaits et 53,58% d'insatisfaits), peuvent être vérifiés en recourant à la base de données de ISTIS (2009) sur l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité et de son jugement de la qualité de ces diplômés.

Dans ce cadre une enquête qualitative a été réalisée auprès d'un échantillon de 34 chefs d'entreprise pour évaluer leur satisfaction du rendement des diplômés/ISCAE qui sont recrutés selon leurs domaines de formation se rapportant à la comptabilité, la finance, la gestion administrative et le marketing. L'objectif principal de ces entretiens était de dégager l'opinion de ces chefs vis-à-vis de la qualité de la formation au sein de l'ISCAE à travers leur jugement sur la compétence des diplômés de l'ISCAE recrutés par l'entreprise. Les entretiens ont concernés des chefs d'entreprises opérant dans divers secteurs d'activités (Agriculture, Tourisme, Industrie, Commerce, Transport et communication, Services divers) présentés par le schéma suivant (Ch5/Figure-2).



**Ch5/Figure-2 Schéma des entreprises employeurs des diplômés de l'ISCAE**  
Traité et adapte – Source ISTIS (2009)

Dans cette enquête, l'étude ISTIS (2009) a adopté quelques échelles de mesure dont principalement trois échelles de Likert qui retiennent l'attention de notre recherche et l'intention de leur analyse et discussion. Elles sont à dimensions impaires et présentent aux chefs d'entreprises (acteurs du marché d'employabilité), cinq (5) choix



de réponses. La première échelle (Annexes-26) qu'on a analysée et présentée par le tableau ci après (Ch5/Tableau-5) est constituée des choix suivants : « (1) *Très important*, (2) *Important*, (3) *Moyennement important*, (4) *Peu important*, (5) *Pas du tout important* », permet d'évaluer la satisfaction du marché d'employabilité de la maîtrise des diplômés de l'ISCAE. La deuxième échelle (Annexes- 27) qu'on a analysée et présentée par le tableau (Ch5/Tableau-8) est constituée de son côté des choix suivants : « (1) *Excellent*, (2) *Bon*, (3) *Assez bon*, (4) *Moyen*, (5) *Faible* ». Elle évalue la satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE. La troisième échelle (Annexes-28) qu'on a analysée et présentée par le tableau (Ch5/Tableau-11) est constituée de son côté des choix suivants : « (1) *Très probable*, (2) *Probable* (3) *Moyennement probable* (4) *Peu probable*, (5) *Pas du tout probable* ». Elle évalue pour évaluer la satisfaction du marché d'employabilité du degré d'insertion des diplômés de l'ISCAE dans le travail

#### **1.3.3.1 Présentation et discussion des résultats de la première échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la maîtrise des diplômés/ISCAE**

L'analyse de la typologie de la première échelle (Ch5/Tableau-5) reflète sa distance des modèles typiques de l'échelle Likert présentés à la figure (Ch5/Figure-1) cernant au mieux les choix des répondants. De plus, il est noté l'absence de la médiane de neutralité ou d'un équilibre d'échelonnement pour équilibrer les choix des deux pôles (négatif et positif) de l'échelle. Cette orientation de l'échelle a retenu plutôt l'option de « moyennement important ». Le taux de ce choix est représenté en jaune dans cette échelle (Annexe- 26) qu'on a regroupé ci-joint dans le « *Tableau synthétisé des résultats orientés satisfaction du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE* » (Ch5/Tableau-5). Cette option tend à offrir une réponse possible aux hésitants ou à ceux qui ne trouvent pas une option adéquate à leur estimation de la qualité des diplômés/ISCAE et en conséquence d'exprimer le degré de leur satisfaction du rendement de ces diplômés. Elle vient à priori par cette nature, asseoir le taux estimatif global du pôle positif/satisfaction (1-*Très important*, 2-*Important*, 3-*Moyennement important*) de l'échelle comme le représente le total des résultats regroupés ci-joint dans « *le tableau récapitulatif des résultats orientés satisfaction du marché d'employabilité du*

degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE » (Ch5/Tableau-6). Ce tableau présente un taux estimatif bien loin en dessus de la moyenne des acteurs du marché d'employabilité satisfaits et un autre bien loin en dessous de la moyenne de ceux qui sont insatisfaits de la maîtrise des diplômés de l'ISCAE. Ces taux bien écartés de la moyenne sont évalués comme suit :

- 1) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Satisfait..... : 85,24%
- 2) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Insatisfait.. : 14,76%

Quel est votre jugement de (5 à 1) sur le degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE par rapport aux aspects suivants 1-Très important 2-Important 3-Moyennement important 4-Peu important 5-Pas du tout important							
N°	Items	Choix	1	2	3	4	5
1	Maitrise de la langue française		28,1%	43,8%	21,9%	6,2%	00,0%
2	Collaboration avec d'autres équipes de l'entreprise		22,6%	38,7%	25,8%	3,2%	9,7%
3	Prise de décision et initiative		19,4%	48,4%	22,6%	3,2%	6,4%
4	Participation à des projets		15,6%	34,4%	34,4%	9,4%	6,2%
5	Rédaction de rapport		15,6%	21,9%	43,8%	18,7%	00,0%
6	Compétence dans la spécialité des études effectuées		12,5%	62,5%	21,9%	3,1%	00,0%
7	Présentation de travaux et de rapports		12,5%	34,4%	25,0%	28,1%	00,0%
8	Outils informatiques bureautiques de base		9,7%	51,6%	29,0%	9,7%	00,0%
9	Encadrement et formation de stagiaires		6,9%	37,9%	27,6%	20,7%	6,9%
10	Développement des nouveaux outils (Innovation)		3,2%	48,4%	32,3%	9,60%	6,5%
<b>Taux récapitulatif des résultats</b>			<b>14,61%</b>	<b>42,2%</b>	<b>28,43%</b>	<b>11,19%</b>	<b>3,57%</b>

**Ch5/Tableau-5 Tableau synthétisé des taux orientés satisfaction  
du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE**  
Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

1-Très important 2-Important 3-Moyennement important 4-Peu important 5-Pas du tout important			
N°	Choix	1 + 2 + 3	4 + 5
Items		Satisfait	Insatisfait
1	Maitrise de la langue française	93,8%	6,2%
2	Collaboration avec d'autres équipes de l'entreprise	87,1%	12,9%
3	Prise de décision et initiative	90,4%	9,6%
4	Participation à des projets	84,4%	15,6%
5	Rédaction de rapport	81,3%	18,7%
6	Compétence dans la spécialité des études effectuées	96,9%	3,1%
7	Présentation de travaux et de rapports	71,9%	28,1%
8	Outils informatiques bureautiques de base	90,3%	9,7%
9	Encadrement et formation de stagiaires	72,4%	27,6%
10	Développement des nouveaux outils (Innovation)	83,9%	16,1%
<b>Taux récapitulatif des résultats</b>		<b>85,24%</b>	<b>14,76%</b>

**Ch5/Tableau-6 Tableau récapitulatif des taux orientés satisfaction  
du marché d'employabilité du degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE**  
Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Au vu de ces résultats, l'étude ISTIS (2009) évoque chez le marché d'employabilité un taux de satisfaction élevé de « la maîtrise » des diplômés de l'ISCAE d'un certain nombre de compétences contre un taux moins élevé notamment dans la maîtrise de la présentation des rapports de travail. Elle note dans ce sens les constats suivants:

*Le dépouillement des réponses des 34 chefs d'entreprises montre que :*  
*Les diplômés de l'ISCAE ont été embauchés principalement sur la base de leurs compétences, la qualité de l'enseignement qu'ils ont acquis et les besoins de la société.*  
*les diplômés de l'ISCAE s'intègrent facilement dans un travail d'équipe, participent activement dans la prise de décision et prennent des initiatives.*  
*Néanmoins, ils ne disposent pas de la capacité nécessaire dans la rédaction des rapports par manque de compétence dans la spécialité des études effectuées*

Toutefois, on sait pertinemment que l'estimation qualitative d'un objet ou d'un sujet ne peut être identifiée par une qualité « importante » que si elle est supérieure à la moyenne et ainsi bien supérieure à une estimation qualifiée de « moyennement important ». Il est utile de rappeler dans ce sens, que (l'adverbe moyennement) se

définit par « modérément » d'après le dictionnaire de la langue française<sup>1</sup> et a pour synonyme « passablement » d'après la même source. Il insinue « des hauts et des bas », « entre haut et bas », « plus ou moins bien » d'après le dictionnaire Reverso Français<sup>2</sup>. La 8ème édition du dictionnaire de l'académie française (1932)<sup>3</sup> va plus loin en définissant le mot « moyennement » par l'adverbe « Médiocrement » aussi bien que par le qualificatif « peu et pas beaucoup ». Ceci met inéluctablement en jeu les caractéristiques qualitatives d'un objet ou d'un sujet et sous-entend une insatisfaction de sa « qualité » au lieu de la satisfaction.

De la sorte, on avance qu'épistémologiquement, il faut lire le résultat de cet item « moyennement important » d'ISTIS (2009) avec une réserve sur les réponses portant sur la qualité du diplômé de l'ISCAE. En conséquence, on estime que le taux des répondants « moyennement important » est un taux à considérer plutôt négativement et non positivement et le joindre au pôle négatif des estimations de l'échelle de Likert retenue, c'est à dire: (4- *Peu important*, 5- *Pas du tout important*). Cette considération nous amène de par les statistiques quantitatives à additionner séparément les scores obtenus par les deux pôles: négatif et positif pour constater un autre résultat du degré de satisfaction des acteurs du marché d'employabilité de la maîtrise des diplômés de l'ISCAE qui est tout à fait différent aux résultats constatés par ISTIS (2009). Comme le détaille ci-après le tableau (Ch5/Tableau-7), le nouveau résultat atteint reflète une qualité moyenne du diplômé de l'ISCAE. Il se présente avec un taux estimatif global des acteurs du marché d'employabilité « satisfaits », légèrement en dessus de la moyenne avec (56,81%), par rapport au taux des acteurs du marché d'employabilité « insatisfaits » non loin de la moyenne avec (43,19%) avec une évaluation nouvelle estimée comme suit :

- 1) Le taux global du marché d'employabilité/satisfait : **56,81%** au lieu de 85,24%
- 2) Le taux global du marché d'employabilité/insatisfait : **43,19%** au lieu de 14,76%

---

<sup>1</sup> Dictionnaire français Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moyennement/53043> (Consulté le : 26.12.2013)

<sup>2</sup> Dictionnaire Reverso Français: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/moyennement> (Consulté le : 26.12.2013)

<sup>3</sup> La 8ème édition du dictionnaire de l'académie française (1932), (Consulté le : 26.12.2013)  
[http://dictionnaire.la-connaissance.net/dictionnaire-definition\\_mot-moyennement\\_3\\_m\\_o\\_27518.html](http://dictionnaire.la-connaissance.net/dictionnaire-definition_mot-moyennement_3_m_o_27518.html)

1-Très important 2-Important 3-Moyennement important 4-Peu important 5-Pas du tout important			
N°	Choix	1 + 2 Satisfait	3 + 4 + 5 Insatisfait
1	Maitrise de la langue française	71,9%	28,1%
2	Collaboration avec d'autres équipes de l'entreprise	61,3%	38,7%
3	Prise de décision et initiative	67,8%	32,2%
4	Participation à des projets	50%	50%
5	Rédaction de rapport	37,5%	62,5%
6	Compétence dans la spécialité des études effectuées	75%	25%
7	Présentation de travaux et de rapports	46,9%	53,1%
8	Outils informatiques bureautiques de base	61,3%	38,7%
9	Encadrement et formation de stagiaires	44,8%	48,3%
10	Développement des nouveaux outils (Innovation)	51,6%	41,9%
<b>Taux récapitulatif des résultats</b>		<b>56,81%</b>	<b>43,19%</b>

**Ch5/Tableau-7 Tableau récapitulatif des taux orientés insatisfaction  
du marché d'employabilité du degré de maitrise des diplômés de l'ISCAE**  
Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Ceci étant dit, on a relevé au cours de cette analyse, un taux assez élevé de satisfaction des acteurs du marché du niveau de la langue française des diplômés de l'ISCAE qui est évalué à (71,9%), contre un taux d'insatisfaction de la rédaction des rapports en français dans leur spécialité qui s'élève à (62,5%). Ceci est expliqué d'après les employeurs par un manque de connaissances et de compétences suffisantes dans la spécialité des études effectuées. Ceci met en cause directement la culture informationnelle des diplômés de l'ISCAE et les invite au complément d'information, l'actualisation et l'apprentissage à vie dans leur domaine professionnel.

### 1.3.3.2 Présentation et discussion des résultats de la deuxième échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE

La deuxième échelle de mesure d'ISTIS (2009) évalue la satisfaction du marché d'employabilité du niveau d'une deuxième liste de compétences des diplômés de l'ISCAE qu'on vient représenter par le tableau traité suivant (Ch5/Tableau-8).

Prière d'indiquer pour chaque rubrique le niveau de (5 à 1) d'un diplômé de l'ISCAE 1- Excellent, 2-Bon, 3-Assez bon, 4- Moyen, 5- Faible							
N°	Items	Choix	1	2	3	4	5
1	Capacité à mener à bien un travail en équipe		16,1%	29,0%	45,2%	9,7%	00,0%
2	Dynamique et innovation		12,5%	34,4%	28,1%	25,0%	00,0%
3	Professionnalisme		6,5%	41,9%	41,9%	9,7%	00,0%
4	Rapidité d'opérationnalité		6,5%	35,5%	41,9%	12,9%	3,2%
5	Capacité de travail		6,3%	71,8%	18,8%	3,1%	00,0%
6	Connaissance générale		6,3%	40,5%	34,4%	18,8%	00,0%
7	Esprit de synthèse, d'explication et de persuasion		6,3%	21,8%	43,8%	28,1%	00,0%
8	Esprit d'analyse		3,1%	34,4%	34,4%	28,1%	00,0%
9	Connaissance du milieu professionnel		3,1%	31,3%	37,5%	21,8%	6,3%
10	Gestion d'un planning		00,0%	34,4%	28,1%	31,2%	6,3%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>			6,67%	37,5%	35,41%	18,84%	1,58%

#### Ch5/Tableau-8 Tableau synthétisé des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Ainsi conçue, les résultats de la deuxième échelle de Likert, regroupés par ce tableau su représenté, viennent asseoir à première vue le taux estimatif global du pole positif/satisfaction (1-Excellent, 2-Bon, 3-Assez bon) de l'échelle, comme le représente le taux total des résultats regroupés ci-joint dans « le tableau récapitulatif des résultats orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE » (Ch5/Tableau-9).

- 1) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Satisfait.....: 79,58%
- 2) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Insatisfait.. : 20,42%

1- Excellent, 2-Bon, 3-Assez bon, 4- Moyen, 5- Faible			
N°	Items	Choix	
		1 + 2+ 3 Satisfait	4 + 5 Insatisfait
1	Capacité à mener à bien un travail en équipe	90,3%	9,7%
2	Dynamique et innovation	75,0%	25,0%
3	Professionalisme	90,3%	9,7%
4	Rapidité d'opérationnalité	83,9%	16,1%
5	Capacité de travail	96,9%	3,1%
6	Connaissance générale	81,2%	18,8%
7	Esprit de synthèse, d'explication et de persuasion	71,9%	28,1%
8	Esprit d'analyse	71,9%	28,1%
9	Connaissance du milieu professionnel	71,9%	28,1%
10	Gestion d'un planning	62,5%	37,5%
<b>Taux récapitulatif des résultats</b>		<b>79,58%</b>	<b>20,42%</b>

**Ch5/Tableau-9 Tableau récapitulatif des taux orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE** Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Tenant compte de ces résultats, l'étude ISTIS (2009) constate chez le marché d'employabilité un taux de satisfaction notable du « niveau » des diplômés de l'ISCAE dans une deuxième liste de compétences contre un taux inférieur dans la gestion des plannings. Elle avance les constats suivants :

*Les diplômés de l'ISCAE sont jugés dynamiques avec une excellente capacité de travail surtout quand ils travaillent en équipe. Sur le plan opérationnel, ils sont moyennement rapides avec un esprit de synthèse, d'explication et de persuasion moyenne. Aussi, ils sont jugés moyens ou faibles dans la gestion d'un planning.*

Néanmoins, comme on peut le remarquer, le tableau (Ch5/Tableau- 8) est conçu suite à une deuxième échelle Likert qui suit désormais le même esprit que la première. Elle est aussi distancée des modèles typiques de l'échelle Likert présentés à la figure (Ch5/Figure-1). On peut constater clairement l'absence d'une médiane de neutralité ou d'un équilibre d'échelonnement des choix des deux pôles (négatif et positif) de l'échelle Likert conçue. Cette deuxième échelle a retenu plutôt l'appréciation de « 4- moyen\_». Le

taux de ce choix est représenté en jaune dans cette échelle (Annexe- 26) qu'on a regroupé ci-joint dans le « *Tableau synthétisé des résultats orientés satisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE* » (Ch5/Tableau-8). Cette appréciation tend à offrir une réponse possible à ceux qui ne trouvent pas une appréciation adéquate à leur estimation du niveau des diplômés/ISCAE et les oblige à apporter une réponse à la question. Ainsi, il est considéré que chaque réponse relevant de l'appréciation d'un niveau « 4- moyen\_ » dénote catégoriquement une appréciation loin des trois premières (1-Excellent, 2-Bon, 3-Assez bon). Cette appréciation du niveau « moyen » du diplômé de l'ISCAE insinue par définition<sup>1</sup> un niveau « ordinaire » sans caractéristiques particulières. Elle évoque aussi le type « commun ». Le dictionnaire « Larousse »<sup>2</sup> avance que le terme « moyen », identifie un sujet ou un objet qui se situe entre deux extrêmes, qui n'est ni bon ni mauvais. Il ajoute que cette appréciation se dit d'une personne la plus répandue et la plus ordinaire. Le dictionnaire « La connaissance »<sup>3</sup> note qu'en plus de l'ordinaire, le terme « moyen » désigne l'esprit médiocre d'un type « *parfois en mauvaise part, ordinaire, commun* »<sup>4</sup>.

Par ailleurs le choix de l'option « Assez bon » en présence des appréciations « Excellent » et « Bon », insinue une appréciation inférieure à leur niveau. Dans ce cadre, les dictionnaires avancent que le terme « Assez »<sup>5</sup> est employé pour évoquer les adverbes de « Passablement » et de « Moyennement » qu'on a discutés antérieurement. « *Il sert aussi à affaiblir plus ou moins la signification des mots auxquels on le joint (...) Il sert encore à préciser l'incertitude d'adverbes exprimant des appréciations très générales et des évaluations très relatives. Quelque peu, dans un sens qui est diminutif/augmentatif suivant les mots : elle est assez jolie, c'est-à-dire elle n'est qu'un peu jolie* »<sup>6</sup>. Dès lors, le terme « Assez », « *Sert à marquer un affaiblissement des mots auxquels il est joint* »<sup>7</sup> et invoque le sens d'un sujet : « *typé mais sans qualités notoires* »<sup>8</sup>. Ces arguments, nous permettent d'avancer que le choix de l'option « Assez bon » par les

---

<sup>1</sup> <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/moyen/> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>2</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moyen/53032?q=moyen#209549> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>3</sup> [http://dictionnaire.la-connaissance.net/dictionnaire-definition\\_mot-moyen-oyenne\\_3\\_m\\_o\\_8945.html](http://dictionnaire.la-connaissance.net/dictionnaire-definition_mot-moyen-oyenne_3_m_o_8945.html) le:02.12.2013

<sup>4</sup> <http://www.la-definition.fr/moyen> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>5</sup> <http://www.mediadico.com/dictionnaire/definition/assez> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>6</sup> <http://www.mediadico.com/dictionnaire/definition/assez> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>7</sup> <http://www.la-definition.fr/assez> (Consulté le : 02.12.2013)

<sup>8</sup> <http://www.mediadico.com/dictionnaire/definition/assez#fHqzPvAal6XdJHKX.99> (Consulté le : 02.12.2013)



répondants, en présence des options « Excellent » et « Bon » ne tend pas vers une appréciation positivement bonne mais moyenne et rejoint notre argumentation analysée dans le cadre de l'appréciation du niveau « Moyen ». De ce fait, ceci nous amène à considérer le taux de ses résultats « Assez bon » dans le pôle négatif/insatisfaction de l'échelle de Likert et non pas dans le pôle positif/satisfaction, en prenant en considération le positionnement du répondant, non catégorique sur le niveau « Excellent » ou « Bon » du diplômé de l'ISCAE et nous donne ainsi de nouveaux résultats sur l'évaluation réelle du niveau du diplômé par le marché d'employabilité (Ch5/Tableau-10).

- 1) Le taux estimatif global des acteurs du marché d'employabilité/Satisfaits: **44,17%** au lieu de 79,58%.
- 2) Le taux estimatif global des acteurs du marché d'employabilité/Insatisfaits : **55,83%** au lieu de 20,42%.

1- Excellent, 2-Bon, 3-Assez bon, 4- Moyen, 5- Faible			
N°	Items	Choix	
			1 + 2 Satisfait
			3+4+5 Insatisfait
1	Capacité à mener à bien un travail en équipe		45,1%
2	Dynamique et innovation		54,9%
3	Professionnalisme		46,9%
4	Rapidité d'opérationnalité		53,1%
5	Capacité de travail		48,4%
6	Connaissance générale		51,6%
7	Esprit de synthèse, d'explication et de persuasion		42%
8	Esprit d'analyse		58%
9	Connaissance du milieu professionnel		78,1%
10	Gestion d'un planning		21,9%
			46,8%
			53,2%
			28,1%
			71,9%
			37,5%
			62,5%
			34,4%
			59,3%
			34,4%
			59,3%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>			<b>44,17%</b>
			<b>55,83%</b>

**Ch5/Tableau-10** Tableau synthétisé des taux orientés insatisfaction du marché d'employabilité du niveau des diplômés de l'ISCAE Traité et adapté - Source ISTIS (2009)

### **1.3.3.3 Discussion des résultats de la troisième échelle de mesure d'ISTIS (2009) de l'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés/ISCAE dans le travail**

L'insertion est un indicateur de succès de l'individu à pouvoir s'intégrer dans un système socio-économique en adoptant ses règles et en appliquant les normes de son processus. Elle dénote, la disposition de l'individu d'un ensemble de compétences et d'aptitudes à s'adapter au contexte dans lequel il est entrain d'évoluer. Le rapport CRL-OSL (2007)<sup>1</sup> propose une définition qui souligne la responsabilité partagée à trois niveaux de l'insertion. L'insertion peut se définir à un premier niveau, en tant que processus éducatif individuel. L'individu y est l'acteur de son emploi. Il est le premier à gérer son émancipation et agir en personne autonome. Il est l'acteur et le décideur de son intégration pour assurer son insertion contextuel. Dès lors, il faut lui donner dans ce sens les moyens pour qu'il puisse prendre en main sa destinée. A un deuxième niveau, l'insertion désigne les procédés et les outils mis en place par la société pour assurer aux individus d'intégrer un système obéissant à des normes déterminées et leur permettre l'intégration socio-économique. En dernier lieu, l'insertion évoque une responsabilité sociale partagée entre la participation active de l'individu qui sous-tend à s'engager dans un système sollicité qui est appelé à lui fournir les conditions et les moyens adéquats

La troisième échelle de mesure d'ISTIS (2009) mesure la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés de l'ISCAE dans leur travail (Annexe-28). Elle l'évalue, en tenant compte des interprétations probabilistes des causes des difficultés d'insertion rencontrées éventuellement: identifiées par les items : (1) Manque de contact entretenu avec le monde des affaires, (2) Manque des stages, (3) Manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires, et (4) Manque de formation théorique sur la gestion des entreprises. Ces items sont évalués par les taux orientés « grand manque / insatisfaction » identifiés par les options de choix : (1- Très probable, 2- Probable) et les taux orientés « faible manque / satisfaction » identifiés par

---

<sup>1</sup> CRL-OSL, 2007, Rapport Final, « *Les associations et l'insertion dans les Bouches du Rhône – Paysage et tendances* », Etude exploratoire sur le tissu associatif œuvrant dans le domaine de l'insertion. Observatoire départemental de la vie associative, Conseil général – Bouche des Rhones, France, . Novembre 2007.

les options : (4- Peu probable, 5- Pas du tout probable). L'option (3-Moyennement probable) revient comme d'habitude dans les échelles de mesure ISTIS (2009), prendre la place de la position médiane pour représenter une option de choix entre les deux pôles de l'échelle, désignant le pôle d'insatisfaction et le pôle de la satisfaction. La médiane exprime (comme on l'a déjà évoqué antérieurement) la neutralité des répondants, pour dire « ni d'accord / ni en désaccord », « ni satisfait / ni insatisfait » et absorber ainsi les « indécis » devant les réponses. Ces items et ses choix sont traités et représentés ci-après par le tableau (Ch5/Tableau-11).

Lorsqu'un diplômé de l'ISCAE rencontre des difficultés d'insertion est ce que cela est du au :							
1- Très probable, 2-Probable, 3 Moyennement probable, 4- Peu probable.. 5- Pas du tout probable.							
N°	Items	Choix	1	2	3	4	5
1	Manque de contact entretenu avec le monde des affaires		40,6%	43,8%	12,5%	0,0%	3,1%
2	Manque des stages		34,4%	28,1%	9,4%	21,9%	6,2%
3	Manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires		13,8%	31,0%	20,7%	24,2%	10,3%
4	Manque de formation théorique sur la gestion des entreprises		6,9%	37,9%	20,7%	20,7%	13,8%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>			23,92%	35,2%	15,83%	16,7%	8,35%

**Ch5/Tableau-11 Tableau synthétisé des taux d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés de l'ISCAE**  
 Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Ainsi synthétisés, en comptant provisoirement l'option de « moyennement probable » dans le pôle de la satisfaction, les résultats de la troisième échelle de Likert (Annexe-28), regroupés par le tableau (Ch5/Tableau-11), viennent déjà plaider par leurs taux, une tendance à l'insatisfaction (59.12%) du marché d'employabilité de la capacité d'insertion et d'intégration des diplômés ISCAE dans leur travail comme le représente les taux récapitulatifs ci-après (Ch5/Tableau-12).

- 1) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Satisfait.....: **40,88%**
- 2) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Insatisfait.. : **59,12%**

Lorsqu'un diplômé de l'ISCAE rencontre des difficultés d'insertion est ce que cela est du au : 1- Très probable, 2-Probable, 3 Moyennement probable, 4- Peu probable.. 5- Pas du tout probable.			
N°	Items	Choix	
			<b>1 + 2 Insatisfait</b>
			<b>3 + 4 + 5 Satisfait</b>
1	Manque de contact entretenu avec le monde des affaires		84,4%
2	Manque des stages		62,5%
3	Manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires		44,8%
4	Manque de formation théorique sur la gestion des entreprises		44,8%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>			59, 12%
			40,88%

**Ch5/Tableau-12 Tableau des taux regroupés de l'évaluation orientée satisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés / ISCAE dans leur travail**  
Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Compte tenu de ces résultats, l'étude ISTIS (2009) constate chez le marché d'employabilité un taux d'insatisfaction de l'insertion des diplômés de l'ISCAE dépassant légèrement la moyenne en présence de leur « manque de contact entretenu avec le monde des affaires » et « manque des stages ». Ceci est noté contre un taux d'insatisfaction en dessous de la moyenne du « manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires » et du « manque de formation théorique sur la gestion des entreprises » des diplômés de l'ISCAE comme l'avance les constats suivants de l'étude ISTIS (2009).

*Selon les personnes interrogées, les diplômés de l'ISCAE rencontrent des difficultés d'insertion surtout par manque de contacts entretenus avec le monde des affaires et surtout par manque de stages au sein des entreprises. Il est peu ou pas du tout probable que le manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires ou le manque de formation théorique sur la gestion des entreprises soient des handicaps d'insertion professionnelle des diplômés de l'ISCAE.*

Toutefois, en dépit de ces résultats, on rappelle (comme on l'a discuté antérieurement), que le choix de l'option « Moyennement » dans une échelle Likert sans médiane de neutralité est une identification d'insatisfaction plutôt que de satisfaction. De la sorte, en considérant l'option « moyennement probable » dans le pôle d'insatisfaction, on constate l'augmentation du taux d'insatisfaction du marché d'employabilité à tous les niveaux sans exception, du manque d'insertion du diplômé de l'ISCAE. De ce fait, ceci

fait augmenter impérativement le taux d'insatisfaction récapitulatif général du marché d'employabilité de (59.12%) à (74,95%) comme le représente les taux récapitulatifs du tableau (Ch5/Tableau-13).

1) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Satisfait : **25,05%**

2) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Insatisfait : **74,95%**

Lorsqu'un diplômé de l'ISCAE rencontre des difficultés d'insertion est ce que cela est du au : 1- Très probable, 2-Probable, 3 Moyennement probable, 4- Peu probable.. 5- Pas du tout probable.			
N°	Choix	1 + 2 + 3 Insatisfait	4 + 5 Satisfait
	Items		
1	Manque de contact entretenu avec le monde des affaires	96,9%	3,1%
2	Manque des stages	71,9%	28,1
3	Manque de volonté d'insertion dans le monde des affaires	65,5%	34,5%
4	Manque de formation théorique sur la gestion des entreprises	65,5%	34,5%
<b>Taux récapitulatifs des résultats</b>		74, 95%	25,05%

**Ch5/Tableau-13 Tableau des taux regroupés de l'évaluation orientée insatisfaction du marché d'employabilité de la capacité d'insertion des diplômés de l'ISCAE dans le travail**  
Traité et adapté – Source ISTIS (2009)

Certes, la première lecture des résultats de la base de données de l'étude ISTIS (2009) nous amène à conclure d'une façon générale, la satisfaction prépondérante du marché d'employabilité de la qualité des diplômés de l'ISCAE malgré quelques réserves de certains chefs d'entreprises. Elle avance dans ce sens que : « *Les diplômés de l'ISCAE sont jugés dynamiques avec une excellente capacité de travail surtout quand ils travaillent en équipe. (...) De l'avis des responsables interrogés, les diplômés de l'ISCAE s'intègrent facilement dans un travail d'équipe, participent activement dans la prise de décision et prennent des initiatives. (...). Les responsables des entreprises citent d'ailleurs, parmi les points forts du diplômé de l'ISCAE, la qualité de l'enseignement, la polyvalence de la formation, le sérieux, les connaissances techniques et l'organisation* ». (ISTIS, 2009).

Toutefois, en reprenant l'analyse de la base des données de l'étude (ISTIS, 2009) et en reconsidérant l'interprétation de ses échelles de mesure, on constate que les nouveaux résultats obtenus affichent un taux estimatif global d'insatisfaction du marché

d'employabilité plus élevé que celui de sa satisfaction des diplômés de l'ISCAE comme le représente les taux récapitulatifs du tableau ci-après (Ch5/Tableau-14)..

1) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Satisfait : **42,00%**

2) Le taux estimatif global du marché d'employabilité / Insatisfait : **58,00%**

N°	Items	Satisfaction	Insatisfaction
1	Maitrise des diplômés de l'ISCAE (Cf. : Ch5/Tableau-7)	56,81%	43,19%
2	Niveau des diplômés de l'ISCAE (Cf. : Ch5/Tableau-10)	44,17%	55,83%
3	Insertion d'un diplômé de l'ISCAE (Cf. : Ch5/Tableau-13)	25,05%	74,95%
<b>Taux récapitulatifs d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité</b>		<b>42,00%</b>	<b>58,00%</b>

**Ch5/Tableau-14 Tableau récapitulatif des taux estimatif globaux d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité**

Désormais, comme on le constate d'après ces nouveaux résultats présentés par les tableaux antérieurs et ce dernier tableau récapitulatif (Ch5/Tableau-14), les taux définitifs viennent soutenir l'évaluation de certains acteurs du marché d'employabilité ayant des réserves sur la qualité des compétences des diplômés de l'ISCAE. Ils évoquent « Tout haut » comme semble le noter « Tout bas » l'étude ISTIS (2009) que ces diplômés affichent un nombre de manques de compétences et de faiblesses. *« Ils ne disposent pas de la capacité nécessaire dans la rédaction des rapports par manque de compétence dans la spécialité des études effectuées. (...) Sur le plan opérationnel, ils sont moyennement rapides avec un esprit de synthèse, d'explication et de persuasion moyenne. Aussi, ils sont jugés moyens ou faibles dans la gestion d'un planning. (...) Le diplômé de l'ISCAE affiche plusieurs points faibles résultant du manque de stages, d'une formation jugée incomplète même si elle est polyvalente, d'un manque de maîtrise des outils informatiques, d'une lacune dans la pratique de la langue française et d'un manque d'expérience dans la communication. Tous ces aspects posent des difficultés à l'entreprise d'orienter le diplômé vers un poste spécifique de responsabilité ».* Un tel constat nous rappelle le niveau de l'éducation de base des apprenants tunisiens et nous renvoie au rapport de l'enquête d'évaluation de

l'OCDE/PISA (2012) dont les résultats nous ont amenés à évoquer nos craintes de la qualité des élèves alimentant l'enseignant supérieur et son impact ultérieur sur la qualité des diplômés universitaires. Il a été constaté selon cette enquête que les élèves tunisiens enregistraient en « Lecture/Ecriture et compréhension » 404 points sur une moyenne de 496 avec un classement de 61<sup>ème</sup> sur 65 pays évalués, en « Mathématiques » 388 points sur une moyenne de 494 avec un classement de 57<sup>ème</sup> / 65 pays et en « Sciences » 398 points sur une moyenne de 501 avec un classement de 63<sup>ème</sup> sur 65 pays.

Ceci étant dit, il est important de signaler que selon ISTIS (2009), très peu de responsables d'entreprise déclarent d'après avoir une idée suffisamment claire sur le contenu des différentes filières de formation au sein de l'ISCAE. A la question « *Quelle idée avez-vous sur le contenu des différentes filières de formation au sein de l'ISCAE ?* », 18% uniquement des chefs d'entreprise ont répondu qu'ils ont « une idée suffisamment claire » (Annexe-29). Les restes sont répartis entre 33% « une idée peu claire », 43% « une idée moyennement claire » et 6% « une idée pas du tout claire ». Ce qui nous donne pratiquement en totalité 82% de responsables du marché d'employabilité en fracture relationnel avec l'ISCAE et n'ont pas une idée claire du contenu de ses programmes de formation. Ceci peut constituer une entrave à l'employabilité de ses apprenants au profit d'autres diplômés venant d'autres institutions mieux connus par les acteurs du marché. Par ailleurs à la question « *Y a-t-il dans les formations de l'ISCAE des unités d'enseignement qui doivent être développées pour rendre l'enseignement plus adéquat avec les exigences de votre entreprise ?* », 50% des chefs d'entreprises l'infirmement et 50% le confirment. « *Les responsables interrogés déclarent qu'il existe dans les différentes formations de l'ISCAE des unités d'enseignement qui doivent être développées ou modifiées pour rendre l'enseignement plus adéquat avec les exigences de leur entreprise. Il s'agit notamment, de la gestion des ressources humaines, les sciences juridiques, la fiscalité, les outils informatiques, la gestion des PME, les langues, la comptabilité analytique, les techniques comptables, le management public, la gestion de stocks, le négoce, la communication, le droit du travail, etc... (...)* Les chefs d'entreprises suggèrent de diversifier les spécialités au sein de l'ISCAE, de réduire le nombre de filières en matière de gestion comptable et administrative, d'améliorer la maîtrise des outils informatiques et de renforcer les modules de langues étrangères » (ISTIS,

2009). Cette panoplie d'unités contestées et cette division du marché d'employabilité sur l'adéquation des unités enseignées avec leurs exigences et attentes, dénotent clairement un équivoque sur la qualité de la formation des diplômés de l'ISCAE. Dès lors, ceci vient défendre nos résultats récapitulatifs d'évaluation de la satisfaction du marché d'employabilité soulignant l'insatisfaction de 58% de la qualité des compétences des diplômés de l'ISCAE (Ch5/Tableau-14). Ce taux mis en relief vient trancher devant l'embaras de l'étude ISTIS (2009) et son tiraillement dichotomique pour saisir l'évaluation ambiguë du marché d'employabilité de la qualité réel du diplômé de l'ISCAE. Elle relate à ce titre que : *« Les employeurs restituent une image largement positive vis-à-vis des diplômés de l'ISCAE. Ils ont, néanmoins, exprimé leur insatisfaction par rapport aux aptitudes opérationnelles des nouveaux diplômés de l'ISCAE et à leurs connaissances non scientifiques (notamment connaissances pratiques et linguistiques et connaissances de l'entreprise)»*. Elle constate en définitif que: *« les employeurs considèrent qu'il existe un déficit d'information spécifique, notamment sur les différentes filières, et que les employeurs souhaiteraient être informés et impliqués davantage »* par l'institution universitaire.

Face à ces résultats et en présence de ces constats, on s'accorde à un degré plus intense à avancer avec ISTIS (2009), que le diplômé de l'ISCAE a besoin essentiellement de bien de formations et de pratiques qui visent à lui faciliter une bonne intégration du marché d'employabilité (outils de connaissance du marché, mécanismes de renforcement des relations avec les employeurs, information, orientation, soutien, etc...) et d'autre part, celles destinées à faciliter l'adéquation des formations par rapport aux attentes du marché du travail (mécanismes d'évaluation de l'adéquation de l'enseignement et d'ajustement de la formation dans les diverses filières). Pour cela, il est important d'élaborer des pratiques ciblées envers les employeurs, afin de faire connaître les spécificités des formations offertes et d'appeler leur attention à formuler des commentaires éventuels surtout sur : le développement des aptitudes professionnelles, les langues, la culture informationnelle générale et les formules éventuelles de co-encadrement. L'ISCAE est appelé à assurer l'existence de mécanismes d'apprentissage qui devront permettre d'intégrer de façon plus systématique les attentes du marché d'employabilité, eu égard notamment aux connaissances pratiques en plus des acquis techniques des apprenants. Il doit tendre à



renforcer les mécanismes de communication avec le marché visé en développant une communication plus ciblée sur les attentes pour intégrer davantage la problématique de l'insertion professionnelle et renforcer des formes de partenariat. L'ISCAE doit par ailleurs institutionnaliser une sensibilisation précoce des apprenants aux réalités du marché du travail et de ses mécanismes tout en développant des outils d'évaluation de la satisfaction des attentes des employeurs, des anciens et actuels diplômés universitaires. Pour cela, il faut établir des mécanismes d'évaluation de la politique d'insertion professionnelle, en définissant notamment les indicateurs qui permettront d'évaluer l'efficacité et l'efficience des mesures adoptées et les procédures destinées à assurer une évaluation permanente des pratiques adoptées. Ceci permettrait de favoriser un rapprochement de l'ISCAE du marché d'employabilité et d'asseoir chez ses apprenants les bases d'une culture informationnelle actualisée leur servant d'assise et de clé de voute pour un apprentissage à vie. Elle leur donne une meilleure sensibilisation et leur fournit une base de veille sur la réalité post-universitaire à laquelle ils seront confrontés dans leur environnement professionnel en tant que cadre universitaire.

## **Section-2 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des cadres diplômés universitaires dans les organismes publics tunisiens.**

### **2.1 Les dirigeants et leur perception de la culture CIVI des cadres diplômés universitaires**

En s'intéressant à la culture CIVI des cadres diplômés universitaires dans les organismes publics, nos recherches qualitatives (Khenissi et Gharbi, 2008c, 2010a, 2011) adaptées aux résultats de nos recherches Khenissi (2008a), se sont orientées tout d'abord à évaluer la perception de la culture CIVI par une dizaine de responsables (Directeurs ou chefs de département) dans les organismes publics tunisiens. Ils ont sous leur responsabilité une cellule de veille dont la charge est attribuée à des diplômés cadres universitaires. Lambert et Welsh (2006) avancent que : « *On peut définir une cellule de veille comme étant un ensemble de ressources (humaines, matérielles, technologiques, etc.) dédiées à la cueillette, à l'analyse, à la gestion et à la diffusion de l'information. Elle est centrée sur l'amélioration des connaissances et l'anticipation des sujets stratégiques pour un groupe donné* ».

A la question : « Que pensez vous de la compétence de la culture CIVI chez vos cadres universitaires ? » l'analyse des entretiens semi directifs des responsables par le logiciel NVIVO a permis de dégager deux catégories de perception.

La première est celle de six responsables sur dix qui estiment que la compétence en culture CIVI est éventuellement disponible. De surcroît, elle est estimée. Ceci nous a amené à qualifier cette catégorie de (CIVIE : culture informationnelle de veille sur Internet estimée). Cette culture est définie par l'estimation relative d'indicateurs culturels permettant d'asseoir l'apport informationnel technologique à l'échelle individuelle et/ou organisationnelle avant l'évaluation d'une disponibilité réelle.

Les résultats d'entretien de cette catégorie manifestent des indicateurs d'assurance sur l'existence d'une compétence en culture informationnelle CIVI dans l'organisation et la perception d'un degré satisfaisant pour l'exploitation de la technologie de veille. Le premier indicateur est la disponibilité du matériel informatique chez tout le personnel de l'organisme. Le deuxième est le partage de la technologie

Internet chez le personnel de l'organisme. Le dernier indicateur se réfère aux prérequis de la formation de base/université pour l'exploitation des TIC

La deuxième catégorie est celle de quatre responsables sur dix qui estiment que la compétence en culture informationnelle CIVI est faible dans leur organisation et qu'elle est fortement sollicitée. Ceci nous a amené à qualifier cette catégorie de (CIVIS : culture informationnelle de veille sur Internet sollicitée). Celle-ci est définie par le besoin de formation en veille sur Internet vu le peu ou le manque des indicateurs essentiels pour développer cette culture et asseoir les échelles de mesure de son évolution et évaluation.

Conséquemment, face à la perception des responsables de la culture informationnelle (de la catégorie CIVIE); force est d'évaluer la réalité de cette culture (CIVI) du côté des employés praticiens de la veille (les diplômés cadres universitaires). L'analyse des résultats d'entretien avec la catégorie (CIVIS) relève quelques indicateurs qui expliquent la faiblesse et leur manque de compétence en culture informationnelle de veille sur Internet, comme par exemples :

- Le premier indicateur est l'absence de fonds et de programmes organisationnels pour la sensibilisation et la formation aux techniques de recherche de l'information sur Internet.
- Le deuxième indicateur est le manque de compétence prérequis dans la recherche sur internet.
- Le troisième indicateur est l'inaccessibilité aux sites payants et l'accès limité à quelques sites.
- Le quatrième indicateur est l'indisponibilité des compétences en langues internationales à l'instar de l'anglais.
- Le dernier indicateur concerne le manque de compétence et la non maîtrise du processus de veille stratégique.

## 2.2 Indicateurs de base de l'évaluation de la culture CIVI des cadres diplômés universitaires dans les organismes publics tunisiens.

En s'intéressant à l'exploitation de l'Internet dans le processus de veille, nos recherches qualitatives (Khenissi et Gharbi, 2008c, 2010a, 2011)<sup>1</sup> adaptées aux résultats de notre travail de recherche Khenissi (2008a) ont porté tout d'abord sur l'étude de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des diplômés cadres universitaires dans les organismes publics tunisiens. Malgré leur non spécialisation, ceux-ci sont chargés « *En plus* » de leurs tâches quotidiennes ; de la veille stratégique pour produire des informations et connaissances exploitables par leurs organismes.

En se basant sur les entretiens menés dans dix organismes publics avec une quinzaine de cadres universitaires, on a élaboré deux modèles d'évaluation. L'un portait sur l'évaluation de « *la culture informationnelle de veille sur Internet* » et l'autre sur l'évaluation de « *la culture informationnelle de veille pour produire des connaissances* ».

La présentation de ces modèles est adaptée aux méta-matrices de Miles et Huberman (1994). Ils suivent leur type d'approche de l'analyse des sites empiriques étudiés (les organismes publics dans notre étude). Ces auteurs notent que « *La méta-matrice est un -maître tableau- qui rassemble sous un format standardisé des données descriptives provenant de chacun des divers sites* ». Notre modèle s'inspire de « *la méta-matrice descriptive ordonnée par site* ». Miles et Huberman (1994) soulignent que celle-ci « *présente des données descriptives de base provenant de tous les sites, mais les sites sont ordonnés en fonction de la variable principale étudiée, ce qui permet de voir les différences de degré de la variable (élevée, modérée, faible) entre sites* ». En traitant la variable de la culture informationnelle de veille sur Internet, l'outil qu'on présente par le (Ch5/Tableau-15) vient nous aider en premier lieu à évaluer d'une façon ordonnée le niveau de maîtrise des organismes et en l'occurrence leur cadre veilleur de la technologie de veille pour la recherche de l'information sur Internet. En second lieu, il nous aide à définir le taux de besoin en formation des organismes publics et nous présente les priorités à en tenir compte (Ch5/Tableau-16 et 17).

---

<sup>1</sup> « La veille stratégique. Bilan de la culture numérique à la veille du 2.0 », *Les cahiers du Numériques*, <http://lcn.e-revues.com/article.jsp?articleId=15100>, (Lu le : 14.06.12).

Par ailleurs ; pour l'élaboration de cet outil d'évaluation, on s'est basé aussi sur les travaux de Frion (2004) qui avance : « *il y a un consensus assez fort chez les professionnels de l'accompagnement des organisations, pour dépeindre le profil type du chercheur d'information sur Internet* ». Cet auteur a relevé douze caractéristiques (Ch5/Tableau-15) relatant « *le profil type du chercheur d'information sur Internet* » manquant de technique et de méthodologie et qu'on qualifiera dans notre étude par « l'internaute profane » :

- 1) Il est autodidacte dans la recherche de l'information.
- 2) Il prépare peu ses requêtes.
- 3) Il utilise entre un et deux mots clés par requête.
- 4) Il ne fait pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche.
- 5) Il fait peu de distinction entre les types d'outils.
- 6) Il enregistre un manque presque total d'utilisation des outils payants et recours aux outils gratuits.
- 7) Il a peu de perception du Web profond (Invisible).
- 8) Il valorise la rapidité de l'outil par rapport à ses qualités.
- 9) Il utilise superficiellement les outils sans préoccupation des recherches avancées.
- 10) Il utilise au maximum deux opérateurs logiques.
- 11) Il manque d'organisation dans la recherche.
- 12) Il a peu d'intérêt pour la recherche multi-support.

Ces caractéristiques nous ont servi comme indicateurs pour un modèle d'évaluation de ce manque éventuel dans « le profil du veilleur sur Internet » dans le cadre de notre contexte de recherche. Par ailleurs, les résultats d'entretien avec les cadres « veilleurs » des organismes publics qui ont été analysés par le logiciel NVIVO ont fait émerger quatre autres indicateurs qu'on a fait adjoindre au profil de « l'internaute profane ». On estime que ces nouveaux indicateurs sont forts importants dans l'évaluation de la veille sur Internet et leur absence risque d'handicaper le veilleur et mettre en cause la valeur ajoutée de son processus de veille.

Ces indicateurs sont :

- Le peu ou le manque de formation en informatique,
- Le peu ou le manque de formation sur Internet,
- Le peu ou le manque de formation en anglais,
- Le peu ou le manque de formation en veille stratégique.

Dans la même optique, Frion (2004) note que : « *Il faut d'ailleurs savoir que de nombreux professionnels souhaitent utiliser Internet, alors qu'ils ont une faible expérience de l'informatique en général. Ainsi, à plusieurs reprises nous a-t-on sollicités pour organiser des modules de formation à l'informatique, avant de parler d'Internet* ». Il ajoute : « *Espérons que les usages des internautes en matière de méthodes de recherche soient davantage étudiées, pour en retirer des apprentissages qui nous feront basculer de la découverte d'Internet à une utilisation plus optimale* ».

Le modèle d'évaluation (Ch5/Tableau-15) est basé sur les indices (1 = vrai et 0 = faux) formulant les réponses directes ou d'insinuation aux indicateurs reportés en tant que questions dans notre guide d'entretien. Elle se présente en trois catégories de colonnes et trois catégories de lignes.

La première catégorie de colonne présente en tant qu'indicateurs les caractéristiques du profil de l'internaute profane chercheur de l'information en matière de veille stratégique.

La deuxième catégorie de colonne présente les indices des résultats récapitulatifs des entretiens avec les employés retraçant le profil général de leur organisme. Ceci en précisant que dans le cas de plusieurs employés de veille par organisme, il suffit de faire la moyenne en s'inspirant de la méthode de « *Classement de site par sommation des indices* » de (Miles et Huberman, 1994) et d'appliquer la tendance du taux résultant à l'organisme. S'il est égal ou supérieur à 50%, l'indicateur sera validé (profane) par l'indice (1 = Vrai) et s'il est inférieur à 50% l'indicateur sera invalidé (non profane) et l'indice serait (0 = faux).

La troisième catégorie de colonne présente le taux en pourcentage de chaque indicateur par rapport à tous les organismes.

Concernant les lignes ; la première catégorie présente la liste des douze indicateurs caractéristiques du chercheur de l'information profane sur Internet répertoriés par Frion (2004).

La deuxième catégorie de lignes présente notre apport des quatre nouveaux indicateurs rajoutés à la liste précitée dans le même état d'esprit. Les seize indicateurs ont fait partie bien sur de l'objet des questions d'un guide d'entretien.

La troisième catégorie de lignes concerne la présentation de trois taux d'évaluation :

La première ligne présente le taux par organisme évaluant leur « pourcentage de profane » et de manque en technique et méthodologie de recherche de l'information en matière de veille sur Internet.

La deuxième ligne présente le taux moyen des organismes évaluant leur « pourcentage de profane » et manque en technique et méthodologie de recherche de l'information en matière de veille sur Internet.

La troisième ligne donne le taux moyen en pourcentage du besoin en formation des organismes en matière de veille et de recherche de l'information.

Il en ressort de ce modèle d'évaluation (Ch5/Tableau-15):

- % Taux moyen des cadres profanes en culture (CIVI) = 66,46%

- % Taux moyen du besoin des cadres à la formation en culture (CIVI) = 65,62%

Les indicateurs de l'internaute profane dans la veille sur Internet		Récapitulatif par organisme										% Taux indicateur	
		OR01	OR02	OR03	OR04	OR05	OR06	OR07	OR08	OR09	OR10		
Le profil de l'internaute dans le processus de veille stratégique	Le profil type de l'internaute (Frion, 2004)	Autodidacte dans la recherche de l'information	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	70%
		Prépare peu ses requêtes	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	50%
		et Utilise 2 mots par requête	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	50%
		Pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
		Peu de distinction entre les types d'outils	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	50%
		Peu ou manque d'utilisation des outils payants et recours aux outils gratuits	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
		Peu de perception du Web profond (Invisible)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Valorise la rapidité de l'outil par rapport aux qualités	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	70%
		Utilisation superficielle des outils sans préoccupation des recherches avancées	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	70%
		Utilisation maximale de deux opérateurs logiques	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	70%
		Manque d'organisation dans la recherche	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	70%
		Peu d'intérêt pour la recherche multi-support	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	70%
		Peu ou manque de formation en informatique	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	60%
	Peu ou manque de formation en Internet	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	70%	
Peu ou manque de formation en Anglais	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	60%		
Peu ou manque de formation en veille stratégique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%		
% Taux par organisme (Profane en veille sur Internet)		94,33 %	18,76 %	25,00 %	37,59 %	94,33 %	62,50 %	68,96 %	87,71 %	87,71 %	87,71 %		
% Taux moyen (Organismes profanes en veille sur Internet)		66,46%											
% Taux moyen du besoin en formation												65,62%	

Légende: 1 = Vrai ; 0 = Faux

**Ch5/Tableau-15 Modèle d'évaluation  
de la culture informationnelle de veille sur Internet**  
Source (Khenissi et Gharbi, 2010a)



Codes	Structure de veille	Période de la création	Rattachement	% Taux (Profane)
OR01	Entité (1)	1995-1996	Direction doct°. & Inft°	94,33 %
OR05	Entité	2006-2007	Direction doct°. & Inft°	94,33 %
OR08	Entité	2006-2007	Direction commerciale	87,71 %
OR09	Entité	2004-2005	Direction commerciale	87,71 %
OR10	Entité	2002-2003	Direction doct°. & Inft°	87,71 %
OR07	Entité	2004-2005	Direction informatique	68,96 %
OR06	Entité	2004-2005	Direction doct°. & Inft°	62,50 %
OR04	Entité	2006-2007	Direction doct°. & Inft°	37,59 %
OR03	Division	2003-2004	Direction générale.	25,00 %
OR02	Division	2000-2001	Direction générale.	18,76 %
<b>% Taux moyen des organismes profanes en veille sur Internet</b>				<b>66,46 %</b>

**Légende :** (1) Entité de veille : C'est un nombre limité de 1 à 2 personnes

#### Ch5/Tableau-16 Classement des organismes profanes en culture CIVI

Source (Khenissi et Gharbi, 2010a)

Les indicateurs de l'internaute profane en culture CIVI (Matières de formation)	% Taux de priorité
Peu ou Manque de formation en veille stratégique	100 %
Peu de perception du Web profond (Invisible)	100 %
Peu ou manque d'utilisation des outils payants et recours aux outils gratuits	90 %
Autodidacte dans la recherche de l'information	70 %
Valorise la rapidité de l'outil par rapport à ses qualités	70 %
Utilisation superficielle des outils sans préoccupation des recherches avancées	70 %
Utilisation maximale de deux opérateurs logiques	70 %
Manque d'organisation dans la recherche	70 %
Peu d'intérêt pour la recherche multisupport	70 %
Peu ou manque de formation en Internet	70 %
Peu ou manque de formation en informatique	60 %
Peu ou manque de formation en Anglais	60 %
Prépare peu ses requêtes	50 %
Utilise entre 1 et 2 mots par requête	50 %
Peu de distinction entre les types d'outils	50 %
Pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche	0,00 %
<b>% Taux moyen du besoin en formation</b>	<b>65,62 %</b>

#### Ch5/Tableau-17 Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de la formation

Source (Khenissi et Gharbi, 2010a)

Ces résultats indiqués par les (Ch5/Tableaux-15, 16 et 17) et ces taux relatifs aux cas étudiés nous donnent une évaluation de la culture CIVI des cadres diplômés universitaires veilleurs dans les organismes publics. Ce sont des taux assez inquiétant pour un pays signataire des conventions de l'OMC qui aspire à la mondialisation et l'intégration des marchés de la société de l'information et des connaissances. Ceux-ci sont caractérisés économiquement et professionnellement par le recours aux habiletés et l'emploi de compétences bien spécifiques (Voir Annexe-6 : Liste des compétences de l'employabilité en l'An 2000)

L'une de nos principales interprétations de ces taux élevés est avancée par le constatation de : « *La rareté des compétences tunisiennes dans cette discipline et le manque de la culture informationnelle dans la pratique des projets de veille en Tunisie. (...): Il est important de signaler à ce niveau la nécessité de prévoir des programmes de formation en veille à l'échelle nationale et organisationnelle voire même éducationnelle à l'instar des pays développés. (...)* D'autre part ; on souligne dans le domaine de la veille l'importance de la formation des acteurs organisationnels pour implanter cette culture informationnelle technologique. L'adoption et la disponibilité de la technologie ne suffit pas pour sa maîtrise. Il faut l'aligner avec la formation. Dans ce sens ; nos résultats concordent avec la vision de Guilhon (2003) qui en traitant de l'Intelligence Economique (IE) -intégrant la veille stratégique- indique que le rôle de (IE) est de structurer et de créer des contextes. Le rôle de la formation dans ce domaine est triple : éduquer, développer et professionnaliser. Les pouvoirs publics ont un rôle central dans ces actions, (...). Les pouvoirs publics pourraient grandement faciliter ces actions en mettant en œuvre une politique de formation (...). L'enjeu de l'Intelligence Economique (IE) -intégrant la veille stratégique- se trouve dans l'éducation des individus plus que dans l'ultra-spécialisation. Notre rôle de formateurs est davantage de diffuser une culture que de former à l'utilisation d'outils. Nous aurons gagné le jour où l'IE participera de la vie des citoyens et des salariés » (Khenissi et Gharbi, 2010a).

### **2.3 Indicateurs de base de l'évaluation de la gestion des connaissances chez les cadres diplômés universitaires dans les organismes publics: impact de la qualité de la culture CIVI.**

Baujard (2006) constate que la gestion des connaissances (GC) s'appuie principalement sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui sont conditionnées par le changement organisationnel. Il souligne que l'enjeu de la gestion des connaissances réside dans la capacité à inscrire dans la mémoire des organisations l'ensemble des savoirs et savoir-faire afin de les capitaliser et de les fructifier. Les TIC viennent offrir une réponse à cette problématique de mémorisation, valorisation et partage des connaissances. D'autant plus, elles facilitent la diffusion et le partage de l'information au sein de l'organisation (Kalika et al, 2002). Leur adoption par la veille stratégique s'annonce bénéfique le long de son processus et éventuellement lors de l'étape du développement du sens pour constituer et gérer les connaissances. Elles viennent en support technique selon l'optique des auteurs tels que Lesca (1994) ; Brouard (2004) ; Bretones et Said (2006) qui considèrent que le processus de la veille stratégique et de l'intelligence économique conduisent à la production et à la gestion des connaissances en tant que résultats escomptés.

Il est à noter dans le même sillon que la culture informationnelle a toujours soulevé l'intérêt de la littérature spécialisée dans les systèmes d'information. Elle souligne précisément son impact sur les résultats de la veille stratégique et de l'Intelligence économique et en conséquence sur les connaissances produites. Hermel (2001) avance que : *«la veille est un concept qui s'appuie et se nourrit de la culture de chaque pays »*. Romagni et Wild (1998) constatent que *« Par essence la veille est culturelle »*. Zhang et Pu (2008) constate que *« La dimension culturelle a souvent été évoquée au niveau institutionnel de l'intelligence économique (intégrant la veille stratégique)»*. Par ailleurs des chercheurs intéressés par cet axe de recherche tels que Jacob (2000) ; Jacob et Turcot (2000) ; Jacob et Pariat (2000) ; Vaisman (2003) ; Queyras (2005) ; Lesca et Kriaa (2006) ; Bretones et Said (2006) tendent de plus en plus vers l'accord sur l'interrelation entre le processus de veille et le concept de la culture informationnelle et de la gestion des connaissances

Sachant que l'objectif essentiel de la veille stratégique dans les diverses organisations est la production et la gestion de connaissances actionnables, l'enjeu du facteur humain et de sa culture informationnelle sur la qualité des connaissances dégagées est de taille. Earl (1999) souligne que la connaissance se distingue par son apprentissage et que si la technologie est adaptée au traitement de l'information. Le traitement de la connaissance est avant tout une activité humaine et un processus de travail. C'est une opération de développement collective de sens au cours de laquelle elle est créée, ajoutent Sadok, Benabdallah et Lesca, (2003).

En évoquant ces facteurs, notre ambition par ce développement est de souligner, l'enjeu de la qualité des compétences en culture informationnelle des diplômés cadres universitaires et évoquer ses incidences (ou) son apport à la production et à la gestion des connaissances actionnables pour assurer la performance organisationnelle dans la société SICS. De ce fait, notre approche d'évaluation est entreprise par une analyse qualitative de la nature du processus de veille suivi en vue d'aboutir à des connaissances actionnables. Teruya (2004) met en avant le fait que des études qualitatives bien menées et bien étayées en traitant ce concept valent mieux que des exemples quantitatifs dont la base et les méthodes sont douteuses. Jong-Ae, (2006), en traitant de l'évaluation de la gestion des connaissances observe que « *Bien qu'il y ait eu de nombreuses études sur les méthodes d'évaluation de la gestion de connaissances, on n'est encore parvenu à aucun consensus (...) L'étude qualitative de cas peut être intéressante pour évaluer la performance en Gestion de connaissances. Cette approche cherche à mettre au jour des informations cachées en analysant de l'information riche et non chiffrée dans le cadre d'un cas particulier ou de cas multiples* ».

Les résultats des entretiens menés avec les cadres universitaires veilleurs des organismes publics nous ont fait constater le manque d'un processus de veille prédéfini. La démarche entreprise se rapproche plutôt d'une recherche classique de l'information : par mots clés, syntagme ou consultation de sites particuliers. Les réunions pour le traitement des informations sont rares vu le peu de temps disponible pour l'activité de veille. De la sorte, le travail collectif est presque absent pour interpréter les informations et développer du sens en vue de constituer des connaissances. Celles-ci sont plus ou moins réparties entre le personnel sous forme de connaissances tacites. Par ailleurs, les

résultats n'enregistrent aucune méthodologie claire et spécifique dans l'application de l'activité de veille pour aboutir à la production et la gestion des connaissances. Les interlocuteurs relèvent cette situation au manque de formation dans le domaine de veille et au temps limité qui lui est donnée vu les contraintes de la routine du travail quotidien. Ceci a amené les cadres universitaires veilleurs à un apprentissage individuel hétérogène et disparate aussi bien que l'improvisation d'un processus de travail basé sur la documentation et la présence à certains séminaires dont le volet théorique prédomine le volet pratique. Cette situation explique a priori l'absence de la phase importante du « développement du sens » des informations pour élaborer les connaissances et entreprendre leur gestion suite à un processus de veille prédéfini.

Néanmoins, dans le but d'éviter des jugements hâtifs et purement subjectifs et en vue de fonder nos résultats sur des constatations scientifiques, on a du recourir à l'élaboration d'un modèle d'évaluation. Celui ci, vise à nous donner plus d'éléments concrets et nous présenter la situation la plus réaliste possible de la gestion des connaissances chez les cadres universitaires veilleurs dans les organismes publics. De ce fait une approche par l'évaluation de la « Pratique du Processus de Veille (2PV) » nous a semblé la plus appropriée pour mener à terme cette évaluation. Les « Etapes » du 2PV nous serviront comme des indicateurs pour un modèle d'évaluation du processus de veille pratiqué pour produire des connaissances et entreprendre leur gestion. D'autant plus, ce choix d'évaluation par le processus de veille n'est pas furtif et sans fondement. Cohen (2006), en mesurant la performance de la veille organisationnelle, a pris en compte le processus de veille dont la finalité majeure est la production des connaissances. Par ailleurs, une recherche sur la veille stratégique et la gestion des connaissances actionnables dans les PME/PMI françaises de Lesca et Kriaa (2006) talonnée par la thèse de Kriaa (2006) dans les PME/PMI tunisiennes viennent asseoir notre choix des étapes du processus de veille comme indicateurs pour notre modèle d'évaluation. Leur système d'évaluation nous a servi comme base de réflexion pour développer le modèle élaboré pour notre travail. A l'instar de notre analyse, Ils ont entrepris auprès de dix sept cas une recherche qualitative et une démarche exploratoire. Le travail de ces auteurs portait sur l'existence ou non d'un dispositif formalisé de veille et de gestion de connaissance. Leur question de recherche

portait sur le processus de veille dans les entreprises étudiées: « *Quelles sont les pratiques de veille existantes (s'il en existe) dans les PME/PMI visitées* ». Leur guide d'entretien sur le thème de la gestion des connaissances se présentant sur sept questions résumant « *la tendance des réponses* » collectées à chaque question en « Oui » ou en « Non » pour constater en résultat définitif le manque de la gestion des connaissances dans les PME/PMI étudiées du à l'absence d'un modèle de processus de veille stratégique. Kriaa (2006) constatait qu'à la question : « *Les connaissances mobilisées pour interpréter les informations prélevées sur l'environnement sont-elles formalisées, font elles l'objet d'une gestion, peut on parler de gestion de connaissance (G.C) ?* », la réponse est « Non » dans tous les cas.

De ce fait, vu l'adaptation de cette approche à notre travail, on a choisi d'adopter la méthode de Lesca (2003) « Learning Environmental Scanning : *L.E.Scanning*® » et d'appliquer ses étapes comme indicateurs à notre modèle d'évaluation. Notre choix est justifié premièrement par le coté concret et pratique des étapes de cette méthodologie. Deuxièmement, Lesca (2003) ; Lesca et Kriaa (2006) observent que cette méthode est destinée principalement aux entreprises et aux organisations de taille plus grande que les PME/PMI ; comme il est le cas pratiquement des organismes publics. Troisièmement, cette méthodologie n'a pas cessé de s'enrichir suite aux retours d'expériences des chercheurs. Quatrièmement comme le signalent Chouk et lesca (2003), Janissek et Lesca (2004), Janissek, Lesca et Freitas (2006), Khenissi et Gharbi (2008c), la méthodologie *L.E.scanning*® a été valorisée et a acquis un caractère officiel et scientifique suite à sa déposition auprès de l'Institut National de la Propriété Industrielle Française (INPI) en tant que marque protégée. Enfin, cette méthodologie étant abordée dans le secteur privé des PME/PMI tunisiennes par la thèse de Kriaa (2006), on a cru pertinent de faire la comparaison avec les organismes publics tunisiens en étudiant l'inter-relation entre la culture informationnelle CIVI et la gestion des connaissances.

Les étapes de la méthodologie *L.E.Scanning*® qui nous ont servi comme indicateurs pour notre modèle d'évaluation se présentent comme suit :

**a) L'utilité et le choix du domaine d'application du dispositif de veille :** Ce choix consiste à choisir quelle activité devra être assistée par la veille.

**b) *Le ciblage de la veille*** : Cette étape consiste à délimiter le champ d'observation de l'organisation à l'égard de son environnement.

**c) *La traque et la collecte des informations de veille*** : La traque désigne l'opération volontariste par laquelle les membres de l'organisation se procure les informations de la veille stratégique.

**d) *La remontée des informations*** : Il s'agit de l'opération de transmission des informations recueillis depuis les traqueurs vers les utilisateurs potentiels des informations et à ceux qui sont chargés de les mémoriser.

**e) *Sélection des informations de veille*** : Cette étape de sélection consiste à ne retenir parmi les informations collectées ou se présentant que les seules informations susceptibles d'intéresser les utilisateurs.

**f) *Création collective de sens (CCS) à partir des informations de veille*** : C'est l'opération collective au cours de laquelle sont créés de la connaissance et du «sens ajouté» à partir de certaines informations et au moyen d'interaction entre participants à la séance de travail collectif (Lesca, 2003). La CCS concerne la transformation des informations fragmentaires et incomplètes en une représentation structurée signifiante et argumentée.

**g) *La mémorisation*** : La mémorisation qualifiée également par le stockage intelligent désigne tous les lieux où peut se situer une information ou une connaissance « les mémoires ». Sadok, Benabdallah et Lesca (2003) remarquent que le stockage est nécessaire pour valoriser et exploiter les informations collectées de la veille anticipative. Kriaa (2006) ajoute que cette étape est très importante car les contenus des « mémoires » sont les (inputs : les informations et les connaissances suite à la création collective de sens.

**h) *La diffusion/accès des informations de veille*** : La diffusion est l'opération qui consiste à mettre les informations et les connaissances élaborées, résultant des séances de création de sens, à la disposition des utilisateurs finals autorisés, souvent des responsables opérationnels.

**i) *L'animation*** : Le dispositif de veille ne fonctionne pas de lui-même. Il doit être animé par une ou plusieurs personnes. L'animation consiste à construire une ou plusieurs représentations individuelles et collectives de l'environnement. Kriaa (2006) ajoute que « *L'animation a pour rôle de contribuer à optimiser le fonctionnement du processus de veille et*

*de le pérenniser* ». Cette étape est toujours talonnée en définitif par une attention de « mesure des résultats » de la veille. Sont-ils en accord avec les attentes?

**J) L'action** : Cette phase relève de la direction et de la décision pour passer à l'action après la constitution des connaissances actionnables. Sadok, Benabdallah et Lesca (2003) remarquent que « *si les informations traitées sont suffisamment significatives, elles peuvent être intégrées dans le processus décisionnel. Si par contre, les informations traitées ne permettent pas une vision assez claire, elles peuvent être complétées en relançant une nouvelle requête des informations manquantes* ».

Ces étapes qui nous ont servi comme indicateurs pour notre modèle d'évaluation ont fait l'objet de questions variées le long d'un guide d'entretien semi-directif. Par ailleurs ; comme on l'a évoqué précédemment, on s'est inspiré de la méthode de Lesca et Kriaa (2003) et de Kriaa (2006) en évaluant les « tendances des réponses » vers le (Oui) affirmatif ou le (Non) négatif. Le (Oui) sera égal à l'indice (1) dans notre modèle d'évaluation et le (Non) sera égal à l'indice (0).

A ces indicateurs, deux autres viennent s'ajouter par nos études (Khenissi et Gharbi, 2008c, 2010a, 2011) suite aux analyses faites par le logiciel NVIVO. Ils forment notre apport à la liste des indicateurs précités et retenus pour notre modèle d'évaluation. La totalité se propose de constituer « *Le processus de veille sur Internet dans les organismes publics* ».

Le premier indicateur insinué forme un maillon de liaison éventuelle avec « *Le modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet* » (Ch5/Tableau-18). Il reporte en indice (1 ou 0) le taux d'évaluation par organisme de la non maîtrise éventuelle de la culture informationnelle de veille sur Internet. Si le taux de non maîtrise est égal ou supérieur à 50%, l'indicateur sera invalidé et on notera l'indice (0 = Non maîtrise) et s'il est inférieur à 50% l'indicateur sera validé et on notera l'indice (1 = Oui maîtrise). Le deuxième indicateur concerne « *La définition des besoins des acteurs externes (Environnement/Marché)* » en contact avec les organismes publics et profitant éventuellement de leurs activités de veille.



Le modèle d'évaluation (Ch5/Tableau-18) s'inspire de la présentation des matrices de Miles et Huberman (1994). Il est composé de trois catégories de colonnes et de deux catégories de lignes.

La première catégorie de colonne présente les étapes de la méthodologie *L.E.Scanning*® en tant qu'indicateurs de notre modèle d'évaluation en plus des deux nouveaux indicateurs qu'on a présenté antérieurement. La deuxième catégorie de colonne présente les indices des résultats récapitulatifs des entretiens avec les employés évaluant la pratique du processus de veille dans leur organisme. Ceci en précisant que dans le cas de plusieurs employés de veille par organisme, il suffit de faire la moyenne en s'inspirant de la méthode de « *Classement de site par sommation des indices* » (Miles et Huberman, 1994) et d'appliquer la tendance du taux résultant à l'organisme. S'il est égal ou supérieur à 50%, l'indicateur sera validé par l'indice (1 = Oui) et s'il est inférieur à 50% l'indicateur sera invalidé et on notera l'indice (0 = Non). La troisième catégorie de colonne présente le taux en pourcentage de chaque indicateur par rapport à tous les organismes.

Concernant les lignes ; la première catégorie présente en détail les douze indicateurs présentés. La deuxième catégorie de lignes concerne la présentation de trois taux d'évaluation. La première ligne présente le taux en pourcentage évaluant la pratique du processus de veille par organisme. La deuxième ligne présente le taux moyen en pourcentage évaluant la pratique du processus de veille dans les organismes publics. La troisième ligne donne le taux moyen en pourcentage de la pratique des étapes (indicateurs).

Les indicateurs du processus de veille sur Internet dans les organismes publics		Récapitulatif par organisme										% Taux indicateur	
		OR01	OR02	OR03	OR04	OR05	OR06	OR07	OR08	OR09	OR10		
Le processus de veille sur Internet dans les organismes publics	la méthodologie <i>L.E.scanning®</i> dans les PME/PMI	Culture informationnelle de veille sur Internet	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	30%
		Définition des besoins des acteurs externes (Extra-organisationnels)	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	40%
	Choix du domaine de la veille (définition des besoins intra-organisationnels)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
	Le ciblage de la veille	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
	La traque et la collecte des informations	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
	La remontée des informations	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	60%	
	Sélection des informations	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
	Création collective de sens	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	
	La mémorisation	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	20%	
	La diffusion/Accès des informations de veille	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	20%	
	L'animation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	
	L'action	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	20%	
	% Taux de la pratique du processus de veille sur Internet par organisme		50,00 %	83,33 %	75,18 %	50,00 %	50,00 %	41,66 %	33,33 %	33,33 %	33,33 %	50,00 %	
% Taux moyen de la pratique du processus de veille sur Internet dans les organismes publics		50,01 %											
% Taux moyen des indicateurs (étapes pratiquées du processus de veille)												49,16%	

**Légende :** 1 = Oui ; 0 = Non.

### Ch5/Tableau-18 Modèle d'évaluation de la pratique du processus de veille sur Internet

La première lecture du modèle d'évaluation (Ch5/tableau-18), donne l'impression de l'existence d'une pratique acceptable de la veille sur Internet dans les organismes publics tunisiens avec un taux moyen de 50,01 % et de l'application d'un taux moyen de ses étapes avec 49,16%.

Si on s'en tient aux chiffres, ce sont à première vue des taux moyens d'un processus à moitié développé. Toutefois ; une analyse plus approfondie nous fait

constater que les quatre étapes fondamentales du processus technologique de veille pour le développement des connaissances sont faibles ou totalement absentes.

La première étape insinuée est « *la culture informationnelle en veille sur Internet* ». Elle est évaluée à un taux de 30% dans les organismes publics. La déficience de ce taux a été interprétée lors de la discussion des résultats du modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (Ch5/Tableaux-1 et 2).

La deuxième étape est celle de la « *Création collective de sens à partir des informations de veille* ». Cette étape vise essentiellement le développement des connaissances. A la façon dont on l'a prédéfini, elle est totalement absente dans les cas étudiés malgré qu'elle constitue l'objectif primordial de la veille et le fondement de son existence. Ce résultat se rapproche des résultats atteints par Lesca et Kriaa (2003) dans les PME/PMI françaises puis de Lesca et Kriaa (2006) et la thèse de Kriaa (2006) dans les (PME/PMI) tunisiennes. A la question : « *Les connaissances mobilisées pour interpréter les informations prélevées sur l'environnement sont elles formalisées, font elles l'objet d'une gestion, peut on parler de KM : gestion des connaissances ? La réponse est : NON* ». D'où la similitude de l'handicap dans la gestion des connaissances entre les organismes publics et les organismes privés du moins tunisiens. Selon les entretiens avec les diplômés cadres universitaires veilleurs dans les organismes publics, on a constaté par :

Le manque de formation explicite dans le processus de veille.

La formation des responsables dans la discipline de veille est de nature individuelle et artisanale.

La tendance est à l'accumulation des connaissances tacites devant le manque de temps alloué à l'activité de veille dans nos cas étudiés.

Ce résultat a été constaté par Kriaa (2006) qui en parlant du veilleur avance que : « *Le capteur d'une information (...) met en œuvre de la connaissance managériale qui est essentiellement tacite, ou en tout cas informelle et non pas de la connaissance procédurale d'ingénieur* ».

La troisième étape est « *l'animation* ». Son absence totale aussi dans les cas étudiés telle qu'on l'a prédéfinie, entrave totalement le processus de veille et le fait entrer dans un amalgame d'improvisation et dans une ambiguïté procédurale infructueuse. Le rôle de l'animateur est crucial dans la création collective de sens car

cette étape est de nature volontariste et collective. Elle nécessite de l'animation et de la coordination pour donner vie aux connaissances et vitaliser leur gestion. De sa présence dépend la pérennité de la veille stratégique et de son absence émane la menace de sa longévité et la perte de sa vitalité.

La dernière étape est celle de « *l'action* » qui est évaluée à un taux faible de 20% dans les organismes publics. Ce taux est enregistré chez les cadres universitaires veilleurs des organismes dont la veille est rattachée à la direction générale. Il faut noter que l'action dépend essentiellement de la direction de rattachement. De son implication dans le processus de veille dépend le succès de cette activité organisationnelle.

Par ailleurs, le taux de 100% de l'indicateur du (*domaine d'application du dispositif de veille*) et de l'étape du (*ciblage de la veille*) enregistre l'à priori du déclenchement du processus de veille. Le sang coulant dans la veine de ce processus est en principe alimenté par le dispositif de la définition des besoins et principalement la « *définition des besoins des acteurs externes* » pour qui les organismes publics sont primordialement dédiés et mobilisent le processus de veille. Cet indicateur, enregistre sur le modèle d'évaluation un taux moyen de 40%. D'après les résultats des entretiens, ce dispositif enregistre une faiblesse procédurale dans les cas étudiés. Ceci est du d'après nos constations à l'attente des veilleurs à ce que les parties prenantes de la veille (PPV), tels que les organismes externes, les citoyens, le personnel interne, etc...) sollicitent des attentes et définissent des besoins. Il y a un manque d'initiative stratégique de « *Marketing de veille* » de la part des veilleurs pour aller anticiper, contacter et déclencher les besoins chez ces parties (PPV). A notre sens, ce manque a un impact sur la qualité du processus de veille et risque de l'entraver et contester sa valeur ajoutée de la part des parties prenantes, comme il est parfois la cas dans les organisations. Chose qui peut nuire à la motivation des veilleurs et rendre leur travail conjoncturel et obsolète, ce qui fausse la rentabilité réelle de la veille stratégique.

D'autre part, le taux de 100% de l'indicateur de (*La traque et la collecte des informations de veille*) est trompeur. Sa lecture doit être conjuguée avec l'indicateur de la « *Culture informationnelle de veille sur Internet* » qui est évalué à 30% uniquement dans les organismes publics. Il faut se rappeler qu'on a évoqué antérieurement la « *qualité* » de la culture informationnelle de veille qui est entreprise dans les organismes

publics en employant la technologie et précisément l'Internet (Ch5/tableau-15). Ce tableau a enregistré les taux suivants :

% Taux moyen (Organismes profanes en culture CIVI).= 66,46 %

% Taux moyen (Besoin en formation en culture CIVI) = 65,62 %

De ce fait, en présence de ces taux et devant ces facteurs et l'absence des étapes cruciales précitées pour la gestion des connaissances le taux moyen de 50,01% du (Ch5/tableau-18) perd potentiellement de sa valeur. Il cède la place à la constatation d'un processus de veille parcellaire (Kriaa, 2006) dans les organismes publics et à un manque de développement de connaissances. De la sorte, vu le type de processus constaté on ne peut pas parler de gestion de connaissance et on ne peut que déduire son absence dans les organismes publics tunisiens au niveau de leur cadres diplômés universitaires veilleurs.

Ceci forme une comparaison avec les résultats atteints par la thèse de Kriaa (2006) dans les PME/PMI tunisiennes en notant : « *Aucune PME/PMI étudiées ne dispose d'un dispositif de veille stratégique organisé. La plupart ont certaines pratiques, mais celles-ci sont fragmentaires par rapport (...) à la méthodologie L.E.Scanning®* ». Devant cet état de fait, on reprend dans le cadre de notre étude la même question/réponse de cet auteur pour aboutir au même constat. De sa part, l'auteur conclut dans le cas des PME: « *Peut on parler de KM : gestion des connaissances ? La réponse est (NON) chez les PME* » et il en est de même de notre part suite à la discussion de nos résultats chez les cadres diplômés universitaires veilleurs dans les organismes publics tunisiens.

Ces taux et résultats inquiétants relevant de l'éventuel qualité et employabilité futures des diplômés universitaires dans le cadre de la mondialisation et la société de l'information et des connaissances (M&SIC) ont constitué notre souci pressant de remonter aux sources principales du développement de la qualité de cette culture informationnelle (CIVI) chez les futurs diplômés en quête d'emploi. Ces sources ne sont autres que les établissements de l'enseignement supérieur ; entre autre l'université publique qui constitue le contexte de notre travail. Notre intérêt de recherche dans leur bastion est d'étudier la qualité de cette culture informationnelle dont CIVI et de l'évaluer précisément par les compétences et le savoir faire des apprenants universitaires dans le

processus de veille sur Internet en tant que système d'information incontournable dans le développement de cette culture.

## **Conclusion**

Ce chapitre nous a permis de présenter les travaux de références qui nous ont servi pour appréhender notre approche d'évaluation de la culture CIVI des apprenants universitaires de l'ISCAE, On a commencé tout d'abord par analyser et discuter les résultats de l'étude ISTIS (2009) relevant de notre champ empirique (l'Institut ISCAE) et servant comme données d'entrée pour la problématique traitée par notre travail. Cette étude traitait la satisfaction de la qualité des compétences et de l'employabilité acquises par les diplômés de l'ISCAE, aussi bien par ces derniers eux-mêmes que par le marché d'employabilité. Notre analyse des échelles de mesure et des résultats de l'étude indiquée, nous a permis d'émettre des réserves et d'avancer de nouveaux taux accentuant plutôt l'insatisfaction des concernés (Diplômés : 53,58%, Marché :58,00%) par rapport à leur satisfaction (Diplômés : 46,42%, Marché :42,00%), invoquant la rediscussion des programmes de formation pour le développement de la qualité des compétences employables (DQCE) des compétences des apprenants de l'ISCAE.

En considérant que la culture informationnelle et particulièrement celle de la veille sur Internet (CIVI) puisse constituer une clé de voute pour le développement DQCE des apprenants, on a œuvré dans notre deuxième travail de référence à l'évaluer tout d'abord chez les diplômés cadres universitaires en fonction. Ceci nous a amené à constater suite à l'élaboration d'un modèle d'évaluation, un taux moyen de 66,46% de cadres profanes en culture CIVI et un Taux moyen de 65,62% de cadres qui ont besoin d'une formation en culture CIVI ayant une incidence sur la qualité de la production et de le gestion des connaissances suite à la faible maitrise du processus de la veille stratégique et de ces étapes importantes dans ce sens, telles que : la création collective de sens à partir des informations de la veille, l'animation et l'action.

## **Chapitre-6 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI et processus d'implication des apprenants APRU/ISCAE dans le développement des compétences d'employabilité**

### **Introduction**

La mondialisation et le nouvel ordre mondial ont fait transiter notre société de l'ère industrielle à l'ère informationnelle pour reconnaître de nos jours la suprématie de l'économie de l'information assistée par les TIC et les données numériques dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). La culture informationnelle (CI) et en l'occurrence celle de la veille Internet (VI) constitue une des compétences pivots sollicitées dans ce contexte et comptées dans le crédit de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU) pour assurer leur insertion professionnelle, leur implication et leur engagement dans n'importe quel environnement d'action. La maîtrise de la culture CIVI dans un environnement turbulent à l'instar de la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle, minimise chez son propriétaire l'inquiétude et l'incertitude informationnelle et le pourvoit d'une potentialité de connaissances sur l'évolution de son environnement, qui l'assiste en toute confiance dans sa visibilité prospective et ses choix décisionnelles.

Dans ce cadre, on a jugé nécessaire de présenter tout d'abord dans une première section, un modèle d'évaluation de la compétence de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants de l'institut ISCAE (APRU/ISCAE) en tant que compétence fondamentale dans la société SICS et ceci à partir d'un échantillon d'étude de (20 binômes) retenus parmi ses apprenants. En vue d'étudier leur processus d'implication et d'engagement dans le développement de la qualité de leurs compétences, on présentera dans une deuxième section un processus d'implication/désimplication des apprenants universitaires et l'enjeu de ses phases dans le développement ou la détérioration de la qualité des compétences de l'employabilité.

## Section-1 Evaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants universitaires (APRU/ISCAE)

### 1.1 Le modèle d'évaluation

L'intérêt porté à l'évaluation de la qualité des apprenants universitaires en vue de l'employabilité vient entre autres du souci de l'évaluation et de « *la mesure délicate* » de la compétence et de la performance des universitaires comme l'ont évoqué Vandeweerd, Mignon et Regers (2005). En s'intéressant à l'étude de la culture informationnelle (CI) « *Information Literacy* » en tant que compétence de l'employabilité et de performance dans la mondialisation et la société SICS, certains travaux se sont attelés à élaborer divers outils pour son évaluation tels qu'entre autres, les normes et référentiels suisses<sup>1</sup> de Stalder et al. (2011), les indicateurs<sup>2</sup> de Serres et al. (2010) et les indicateurs de performance de Mittermeyer et Quirion (2003). Toutefois, tel que le confirment Serres et al. (2010) : « *Mais là encore, la culture informationnelle souffre d'une certaine dispersion, d'un manque de visibilité, d'une absence d'outils et d'indicateurs fiables et nous en sommes réduits, une fois de plus, à un certain « bricolage » infométrique, très imparfait.* ».

Certes, le souci de la compétence et de la performance des individus, constitue un objectif que cherche à atteindre tous les organismes et institutions sans exceptions, entre autres les institutions universitaires. Dès lors, le recours aux technologies de l'information et des communications (TIC) et précisément à la veille sur Internet pour le développement de la culture informationnelle verse dans ce sens. Néanmoins, comme toute discipline pratiquée dans un objectif managérial, la veille stratégique requiert de l'audit et des diagnostics pour s'assurer d'abord de sa maîtrise et ultérieurement se fier à ses résultats. Cohen (2006) remarque que tenant compte de la performance de la veille stratégique, relève la performance organisationnelle, d'où l'importance de la mesure préalable de l'efficacité de sa pratique qui a été évoquée par quelques travaux depuis les années 90. Cependant; malgré leur importance ; ils restent dans la littérature, peu nombreux dans ce thème. Ce dernier ajoute que la majorité l'a abordé avec une

---

<sup>1</sup> « *Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle* », [http://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1\\_f\\_normes%20suisses%20sur%20les%20compences.pdf](http://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_f_normes%20suisses%20sur%20les%20compences.pdf) (Consulté le : 15.10.12).

<sup>2</sup> « *Culture informationnelle et didactique de l'information* », [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/52/00/98/PDF/2010\\_Rapport-GRCDI.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/52/00/98/PDF/2010_Rapport-GRCDI.pdf), (Lu le : 05.11.12)



approche partielle et peu en profondeur en tant que thème principal car le concept de la veille stratégique est encore jugé insaisissable. Raymond et Lesca, (1995) le jugeaient « abstrait » et qu'il est en évolution continue. Il ne cesse de parfaire son identification pour s'associer aux différentes disciplines qui l'adoptent et sollicitent sa valeur ajoutée. On constate dans ce contexte et dans les limites de nos connaissances que la plupart des études se sont allées à évaluer l'efficacité de la veille stratégique d'une façon plus ou moins abstraite en se basant essentiellement sur la performance organisationnelle, malgré que la nature négative ou positive des résultats atteints peuvent relever de plusieurs autres facteurs. Jakobiak (1991) proposait au début une évaluation du processus de veille par la qualité des « Réseaux d'acteurs intervenant » dans les phases du processus de veille. Bien après, il proposa « un contrôle de fonctionnement », puis encore une « estimation de l'efficacité » de la veille à partir d'indicateurs de fonctionnement (entrée, flux, sortie, utilisation d'informations...) et des résultats (programmes, brevets, etc...) (Jakobiak, 2001). Toutefois, l'évaluation des pratiques de la veille stratégique en tant que composante de l'intelligence économique avec des indicateurs chiffrables était jugée jusque là gageure. Martinet et Marti (1995) avançaient que "vouloir évaluer quantitativement l'intelligence est un peu une gageure" et relève du défi. Désormais, c'est dans ce souci de la clarté et de la précision de l'évaluation, que se propose ci-joint concrètement notre modèle d'évaluation de la culture CIVI des apprenants universitaires par des taux moyens chiffrés.

Ce modèle (Ch6/Tableau-1) est traité et adapté au modèle de Khenissi et Gharbi (2010a)<sup>1</sup> pour être appliqué à l'environnement des Institutions Universitaires Publiques Tunisiennes. Ceci en tenant à signaler, que nos deux modèles ont été communiqués et édités et sont diffusés actuellement en ligne (Internet) suite aux travaux de cette thèse et sont particulièrement en concordance avec son texte.

Le modèle d'évaluation (Ch6/tableau-1) est basée sur les indices (1 = vrai et 0 = faux) formulant les réponses directes ou d'insinuation aux indicateurs reportés en tant que questions dans notre guide d'entretien. Il se présente en trois catégories de

---

<sup>1</sup> Notre article publié en ligne qui puise ses données de ce travail de thèse: Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010a), « La veille stratégique : bilan de la culture numérique la veille du 2.0 », *Revue LCN - Les cahiers du Numériques*, Lavoisier, Vol.6, N°1/2010, 135-156 pp.

colonnes et trois catégories de lignes. La première catégorie de colonne présente en tant qu'indicateurs, les caractéristiques du profil de l'apprenant universitaire profane dans la culture CIVI. La deuxième catégorie de colonne présente les indices des résultats récapitulatifs du profil des groupes d'apprenants universitaires. Ceci en précisant qu'en cas de plusieurs apprenants par groupe, il suffit de faire la moyenne en s'inspirant de la méthode de « *Classement de site par sommation des indices* » de Miles et Huberman (1994) et d'appliquer la tendance du taux résultant au groupe. S'il est égal ou supérieur à 50%, l'indicateur sera validé par l'indice (1 = vrai) et s'il est inférieur à 50% l'indicateur sera invalidé et on notera l'indice (0 = faux). La troisième catégorie de colonne présente le taux en pourcentage de chaque indicateur par rapport à tous les groupes.

Concernant les lignes ; la première catégorie présente la liste des seize indicateurs caractéristiques du chercheur de l'information profane en veille sur Internet listés par Khenissi et Gharbi (2010a).

La deuxième catégorie de lignes présente les quatre nouveaux indicateurs qu'on a rajoutés à la liste précitée pour évaluer la culture CIVI de l'apprenant universitaire. Les vingt indicateurs ont fait bien sur, partie intégrante de l'objet des questions de notre guide d'entretien.

La troisième catégorie de lignes concerne la présentation de trois taux d'évaluation. La première ligne présente le taux par groupe d'apprenants universitaires évaluant leur manque en culture CIVI. La deuxième ligne présente le taux moyen des groupes d'apprenants évaluant leur manque en culture CIVI. La troisième ligne donne le taux moyen en pourcentage du besoin en formation des groupes d'apprenants en matière de culture CIVI.

Les indicateurs de l'universitaire profane dans la culture informationnelle de veille sur Internet		Récapitulatif par groupe										% Taux indicateur		
		GR01	GR02	GR03	GR04	GR05	GR06	GR07	GR08	GR09	GR10			
Le profil de l'universitaire dans la culture informationnelle numérique dans le processus de veille	L'internaute dans le processus de veille stratégique (Khenissi et Gharbi - 2010c)	Autodidacte dans la recherche de l'information	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Prépare peu ses requêtes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Utilise entre 1 et 2 mots par requête	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
		Pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
		Peu de distinction entre les types d'outils	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Peu ou manque d'utilisation des outils payants et recours aux outils gratuits	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Peu de perception du Web profond (Invisible)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Valorise la rapidité de l'outil par rapport à ses qualités	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Utilisation superficielle des outils sans préoccupation des recherches avancées	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Utilisation maximale de deux opérateurs logiques	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Manque d'organisation dans la recherche	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
		Peu d'intérêt pour la recherche multisupport	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
		Peu ou Manque de formation en technologie informatique et Bureautique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	00%
		Peu ou Manque de formation en internet	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
		Peu ou Manque de maîtrise de l'anglais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%
	Peu ou Manque de formation en veille stratégique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
		Manque d'ordinateur personnel	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	60%
		Manque de ligne Internet à domicile de l'universitaire	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	70%
	Peu ou manque de disponibilité de ligne Internet dans l'université	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
	Peu ou manque de maîtrise du français	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	
% Taux par groupe (Profane en culture informationnelle de veille sur Internet)		65,35%	75,18 %	85,47 %	95,23 %	90,09 %	95,23 %	95,23 %	95,23 %	95,23 %	95,23 %	95,23 %		
% Taux moyen (Groupes profanes en culture informationnelle de veille sur Internet)		88,74 %												
% Taux moyen du besoin en formation des apprenants universitaires en culture (CIVI)												89,50%		

Légende: 1 = Vrai ; 0 = Faux

**Ch6/Tableau-1 Modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet CIVI des apprenants universitaires**

<b>Groupes</b>	<b>% Taux (Profane)</b>
GR04	95,23 %
GR06	95,23 %
GR07	95,23 %
GR08	95,23 %
GR09	95,23 %
GR10	95,23 %
GR05	90,09 %
GR03	85,47 %
GR02	75,18 %
GR01	65,35 %
<b>% Taux moyen des groupes profanes en culture informationnelle de veille sur Internet CIVI</b>	<b>88,74 %</b>

**Ch6/Tableau-2 Classement des groupes des apprenants universitaires profanes en culture informationnelle de veille sur Internet**

<b>Ordre</b>	<b>Les indicateurs des groupes d'apprenants universitaires profanes en culture CIVI (Matières de formation)</b>	<b>% Taux de priorité</b>
1	Autodidacte dans la recherche de l'information	100 %
2	Prépare peu ses requêtes	100 %
3	Peu de distinction entre les types d'outils	100 %
4	Peu ou manque d'utilisation des outils payants / recours aux outils gratuits	100 %
5	Peu de perception du Web profond (Invisible)	100 %
6	Valorise la rapidité de l'outil par rapport à ses qualités	100 %
7	Utilisation des outils sans préoccupation des recherches avancées	100 %
8	Utilisation maximale de deux opérateurs logiques	100 %
9	Peu ou Manque de formation en internet	100 %
10	Peu ou Manque de maîtrise de l'anglais	100 %
11	Peu ou manque de maîtrise du français	100 %
12	Peu ou Manque de formation en veille stratégique	100 %
13	Peu ou manque de disponibilité de ligne Internet dans l'université	100 %
14	Utilise entre 1 et 2 mots par requête	90 %
15	Pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche	90 %
16	Manque d'organisation dans la recherche	90 %
17	Peu d'intérêt pour la recherche multisupport	90 %
18	Manque de ligne Internet à domicile de l'universitaire	70%
19	Manque d'ordinateur personnel	60%
20	Peu ou Manque de formation en technologie informatique et bureautique	00%
<b>% Taux moyen du besoin en formation</b>		<b>89,50%</b>

**Ch6/Tableau-3 Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de formation**

Les résultats du (Ch6/Tableau-1) représentés par les chiffres estimatifs atteints, nous permettent d'évaluer le taux acquis par les apprenants universitaires de la culture CIVI. Désormais, celle-ci est considérée par le « marché d'employabilité » comme une compétence de base et une habileté potentielle dans la mondialisation et la société SICS. Néanmoins, on constate un manque dans cette culture CIVI chez les apprenants qui s'élève à un taux moyen inquiétant de 88,74 % au niveau des groupes entretenus. Ce taux est confirmé par le taux moyen du besoin des apprenants à la formation en culture CIVI qui s'élève à 89,50 %. Pour comprendre et interpréter ces résultats, il serait à notre sens judicieux de scruter leur contexte et les facteurs déterminants.

## 1.2 Interprétation des résultats du modèle d'évaluation

Le développement de la « *culture numérique* » Bertrand et al. (2012), qu'on identifie dans ce travail par la culture CIVI de par sa recherche de l'information numérique, de son traitement et de son exploitation, relève essentiellement dans l'enseignement supérieur du programme proposé par le C2i (Certificat Informatique et Internet) dans le cadre du système LMD. Bertrand et al. (2012) avancent dans leur « *Document d'accompagnement pour la mise en place du C2i niveau 1* »<sup>1</sup> qu'au même titre que les compétences linguistiques, les compétences numériques sont jugées nécessaires pour tout citoyen. En se référant au document de recommandation à la commission des communautés européennes « *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* »<sup>2</sup>, les mêmes auteurs citent que « *Les compétences requises comprennent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa pertinence et en différenciant l'information réelle de l'information virtuelle tout en identifiant les liens. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur internet, à les rechercher et à les utiliser. Un individu devrait avoir l'aptitude à*

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement pour la mise en place du C2I niveau 1, Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES - DGESIP), Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France. <http://www.c2i.education.fr/IMG/pdf/DocAccompagnement-C2i1.pdf>. (Consulté le: 27/11/12)

<sup>2</sup> Commission des communautés européennes, recommandation du parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2005), [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf) (Consulté le : 20.11.12).

*utiliser les TSI –Techniques des Sciences Industrielles- pour étayer une pensée critique, la créativité et l'innovation* ». Ils soulignent que le C2i a vocation à soutenir la construction d'une «*culture numérique* » indispensable à la poursuite des études et à l'entrée dans la vie professionnelle. Ainsi, une formation transversale C2i dans le cadre de la réforme LMD, est dédiée aux apprenants APRU de toutes les filières. Elle est parachevée par une certification attestant l'appropriation d'un ensemble de compétences numériques dans la manipulation de l'informatique et de l'Internet. Résolument, ce certificat forme de nos jours un justificatif incontournable d'employabilité, pour intégrer éventuellement la vie professionnelle. Une certification en C2i est désormais synonyme d'une maîtrise et une compétence en TIC. Pratiquement, suite à sa certification, l'apprenant certifié dispose des aptitudes et de la capacité de rechercher des informations sur des sujets ciblés, de diffuser en ligne toutes sortes de données, d'échanger et de communiquer des ressources informationnelles, de les sauvegarder et de les archiver dans un environnement numérique spécifique.

En Tunisie, le C2i a démarré en 2006<sup>1</sup> sous la direction de l'université virtuelle<sup>2</sup> qui souligne que le programme de ce certificat porte sur les compétences transversales, indépendantes de la discipline suivie par l'étudiant et de ses connaissances en matière d'informatique. Il vise à attester de la maîtrise d'un ensemble de compétences numériques, nécessaires pour mener les activités qu'exige aujourd'hui un cursus d'enseignement supérieur et la vie professionnelle dans la société SICS et notamment:

- La recherche, création, manipulation, gestion de l'information / Internet
- La récupération et traitement des données / internet;
- La gestion de données / internet;
- La sauvegarde, archivage et recherche de données / internet;
- La présentation en présentiel et à distance du résultat d'un travail / internet;
- La réussite d'un échange et d'une communication à distance/ internet;
- La production en situation de travail collaboratif;
- La prise de position face aux problèmes et enjeux de l'utilisation des TIC : droits et devoirs, aspects juridiques, déontologiques et éthiques ...

---

<sup>1</sup> <http://www.e-taalim.com/fr/evenements/journee-nationale-c2i-monastir.html> (Consulté le: 27.11.12)

<sup>2</sup> <http://c2i.uvt.rnu.tn/Sitec2i/> (Consulté le: 27.11.12)

La formation C2i est venue consolider le programme LMD (Licence, Master et Doctorat) et œuvrer dans son sillon pour préparer les diplômés universitaires à l'emploi et la vie professionnelle. Elle s'est généralisée en septembre 2007 en tant que matière transversale enseignée au niveau (L1- 1<sup>ère</sup> année) dans tous les établissements de l'enseignement supérieur Tunisien<sup>1</sup> en coordination avec l'Université Virtuelle de Tunis (UVT). Celle ci avance sur son site C2i<sup>2</sup> que. « *Depuis la réforme de l'enseignement supérieur en Tunisie, les plaquettes des licences intègrent de manière quasi-totale l'enseignement du module Préparation au Certificat Informatique et Internet PC2i. Ce module présente un ensemble de compétences visant le développement, le renforcement, la validation et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication TIC. Le C2i est un passeport pédagogique certifiant des compétences acquises allant du travail collaboratif, à l'ouverture aux logiciels libres sans aucune dépendance à une application particulière, en tenant compte du caractère évolutif des TIC. Il répond à un double objectif. D'une part, il permet l'amélioration de l'apprentissage de l'apprenant, ce qui l'aide à mieux suivre ses études universitaires. D'autre part, il lui permet d'évoluer et de mieux intégrer la vie professionnelle* ».

La préparation au C2i est assurée lors de la première année LMD. Le premier semestre porte sur les connaissances informatiques en général et le deuxième semestre s'intéresse à l'internet et l'exploitation de l'information. A la fin de la formation C2i (L1 - 1<sup>ère</sup> année), les apprenants universitaires peuvent (s'ils le souhaitent) solliciter la certification C2i auprès de l'Université Virtuelle Tunisienne (UVT). Celle ci est habilitée à les évaluer par des tests de compétences en connaissances informatiques et en exploitation de l'internet qui débouchent en cas de succès sur l'obtention du certificat C2i qui est estimé ouvrir des perspectives d'employabilité selon les professionnels de l'enseignement et de l'emploi<sup>3</sup>. Veneau et Maillard (2007) soulignent l'enjeu de la certification dans la logique de l'employabilité. Papi (2012) ajoute que cette logique est soutenue par la transversalité des compétences dans les usages des TIC. La certification se distingue de l'unique acquisition de savoirs et savoir-faire propre au système des diplômes. Elle change le processus d'évaluation en passant d'une simple

---

<sup>1</sup> Université Virtuelle de Tunis, Journée Nationale C2i- Kairouan, 03 Juillet 2008 <http://uk.uvt.rnu.tn/DevKairouan/MesDocs/presentationC2i.pdf> (Consulté le: 12.10.12).

<sup>2</sup> [http://c2i.uvt.rnu.tn/Sitec2i/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=53](http://c2i.uvt.rnu.tn/Sitec2i/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=53) (Cons : le:10.12.12)

<sup>3</sup> « Certificat informatique et Internet C2i: Un passeport d'employabilité pour les jeunes diplômés tunisiens » <http://www.balancingact-africa.com/node/15692> (Consulté le: 28.10.2012)

notification des acquis relatifs à une matière spécifique, à la validation des compétences référencées.

Cette certification a été officialisée par l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie (Tunisie) du 13 juillet 2007 qui était édité sur le Journal Officiel Tunisien le vendredi 20 juillet 2007 au N° 58 à la page 2499. Il fixe les conditions d'obtention du certificat C2i délivré par l'UVT dans l'encadré suivant.

**Article premier.** - *Le présent arrêté fixe les conditions d'obtention du certificat informatique et internet (C2i) délivré par l'université virtuelle de Tunis, et ce, conformément aux dispositions de l'article 14 du décret n°2006-1936 du 10 juillet 2006 susvisé.*

**Art. 2.** - *L'université virtuelle de Tunis organise, au cours de l'année, des sessions de certification pour « **les candidats souhaitant** » obtenir le certificat informatique et internet.*

**Art. 3.** - *Le certificat informatique et internet a pour objectif d'attester les aptitudes du candidat et sa maîtrise des compétences suivantes :*

*A- Aptitudes générales et transversales:*

- *Tenir compte du caractère évolutif des technologies de l'information et de la communication,*
- *Intégrer la dimension éthique et le respect de la déontologie.*

*B- Aptitudes spécifiques et instrumentales :*

- *s'approprier l'environnement de travail,*
- *Rechercher l'information,*
- *Sauvegarder, sécuriser et archiver les données en local et en réseau,*
- *Réaliser des documents destinés à être imprimés,*
- *Réaliser des travaux assistés par ordinateur et les présenter en présentiel et en ligne,*
- *Echanger et communiquer à distance,*
- *Mener des projets en travail collaboratif à distance.*

**Journal Officiel Tunisien du vendredi 20 juillet 2007, N° 58, page 2499  
(Conditions d'obtention du certificat informatique et internet -C2i- délivré par l'UVT)**

Cherchant à avoir des statistiques annuelles sur le C2i tunisien, relevant des apprenants universitaires candidatés et certifiés, on a été confronté à l'absence des chiffres statistiques et la non disponibilité à ce propos de rapports officiels chez l'université UVT<sup>1</sup>. Ainsi, on a été obligé de recourir aux rares informations formels et informels et surtout aux données éparpillées sur l'Internet, aussi bien qu'aux statistiques communiquées par le ministère de l'enseignement supérieur. Notre objectif est de disposer du taux des individus certifiés par rapport au total des apprenants C2i au

---

<sup>1</sup> Pour avoir ces informations, de vaines correspondances et d'infructueux contacts ont été entrepris à maintes reprises de notre part sans aboutir à des résultats concrets. .



courant de l'année universitaire 2008-2009, date du début de notre travail. On est parvenu en définitif à disposer d'un taux de 0.03% de certifiés sur 172.887 étudiants enregistrés au cours de cette période en système LMD. Certes, ce chiffre n'est autre qu'une estimation approximative d'après les données disponibles qui nécessitent plus d'investigation. Toutefois, il nous donne tout de même, un aperçu sur la suite donnée à la formation C2i en Tunisie et la volonté de sa confirmation par les aspirants à l'emploi. Il nous communique par ailleurs, le taux des apprenants qualifiés en culture CIVI et disposant de la compétence de base de l'employabilité dans la société SICS.

. Années	Total étudiants cycle/LMD			Certification étudiants			%Taux certifiés
	1 <sup>ère</sup> an.	2 <sup>ème</sup> an.	3 <sup>ème</sup> an.	Cessions	Candidats	certifiés	
2008-2009	116091	46979	9817	5	340	57	0.03 %
	172.887						

**Ch6/Tableau-4 Taux approximatif des apprenants APRU certifiés par l'UVT en C2i / 2008-2009**

Face au manque de données sur les candidats et les certifiés C2i aussi bien que la grande réserve d'en avoir de l'université UVT, le taux de « 0.03% » divulgué par le tableau (Ch6/Tableau-5) ne semble pas plaider pour un afflux notable des apprenants universitaires sur la certification C2i et met directement en doute leur culture CIVI. Ceci s'explique à notre sens par deux points importants qui à notre avis ont une influence directe sur la nature critique des résultats présentés par le tableau (Ch6/Tableau-1) donnant une idée sur la qualité de la culture CIVI des apprenants:

#### **A) La certification facultative et non obligatoire du C2i**

Le Journal Officiel de la République Tunisienne (JORT) N° 58 du vendredi 20 juillet 2007, stipule à la page 2499 les conditions d'obtention du certificat informatique et internet C2i délivré par l'université virtuelle de Tunis (UVT). Il souligne clairement « l'aspect facultatif » de l'évaluation des apprenants, en avançant que l'UVT organise annuellement des sessions de certification uniquement pour ceux qui « Souhaitent »

obtenir le certificat C2i et non pas pour tous ceux qui ont suivi la formation, en indiquant bien dans l'article 2 les concernés par la certification : « ***Les candidats souhaitant** obtenir le certificat informatique et internet* ». Désormais, ce caractère « non obligatoire » de la certification, soumis « au souhait et libre choix », influe à notre sens sur l'assiduité de la plupart des apprenants pour mener cette formation C2i au terme d'une validation. Il les amène à se désintéresser de la certification de leurs compétences en Informatique et Internet tel que le confirment les chiffres du (Ch6/Tableau-1) et conduit à négliger la qualité de leur culture informationnelle numérique. Il les oriente généralement à veiller uniquement à avoir des notes acceptables pour le passage des examens organisés par leur établissement pour obtenir en fin de parcours le diplôme de la licence (LMD). Ce constat est partagé aussi par les résultats de l'enquête de Rkaya (2009) qui dans la même période de notre travail et suite à l'interrogation de 300 étudiants de la première année licence à l'ISET- Charguia <sup>1</sup>, avance que la majorité des apprenants APRU donnaient beaucoup plus d'importance à la réussite au module PC2i (Préparation à la Certification Informatique et Internet) qu'à l'obtention de la certification. Elle souligne que cette certification n'est pas assez importante aux yeux d'un taux assez élevé des apprenants.

## **B) La période restreinte et limitée de la préparation au C2i**

La période de la préparation au C2i est limitée uniquement à la première année (L1) du programme universitaire LMD (Licence, master et Doctorat). La consultation du « *Programme et contenus des licences fondamentales et appliquées en Sciences de gestion* » de Mai 2009<sup>2</sup> dans le cadre de la réforme LMD en Tunisie, nous permet de relever les plages horaires consacrées à la formation C2i. Le premier semestre affecte 21 heures au développement des aptitudes générales et transversales dans la maîtrise de la technologie de l'information et de la communication. Le deuxième semestre consacre théoriquement 21 heures aux aptitudes spécifiques et instrumentales pour développer essentiellement les compétences dans la recherche de l'information et son traitement dans un cadre collaboratif du travail.

---

<sup>1</sup> ISET-Charguia : Institut supérieur des études technologiques du Cgarguia - Tunis

<sup>2</sup> <http://www.fsegt.rnu.tn/fr/data/programmes%20LMD/GEST.PDF> (Consulté le 19.02.12)

Désormais, cette formation est sans doute très importante à l'échelle de l'enseignement supérieur. Dès lors, il est judicieux qu'elle soit étalée le long de la formation de l'apprenant avec un programme assez consistant et une période assez étalée durant la licence de la formation. Son objectif et sa rentabilité ne peuvent être vraiment constatés qu'à la fin de la formation et suite aux multiples travaux numériques entrepris pour saisir l'enjeu de la certification C2i dans la vie professionnelle et son apport à la culture informationnelle. Néanmoins, il nous revient de souligner, qu'elle reste vaine, si jamais l'apprenant universitaire n'est pas impliqué et ne s'implique pas dans sa formation pour le développement de la qualité de ses compétences employables et en l'occurrence celle de la culture informationnelle CIVI en tant que compétence potentielle pour l'employabilité dans la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle.

## **Section-2 Enjeu de l'implication et de ses composantes sur le développement de la qualité des compétences de l'employabilité (DQCE) de l'apprenant universitaire (APRU)**

### **2.1 Particularités de l'implication de l'apprenant APRU pour le développement de la qualité (DQCE)**

Il est indéniable que le soin de la qualité est l'objectif final de la conception de tout produit. Elle est la référence suprême et le facteur de valorisation exclusif de tout produit à l'heure de sa configuration et au moment de son exploitation. En prenant en considération « la qualité d'un élément passif », telles que les matières brutes, les substances inertes, etc...., la qualité se présente en tant qu'une action directe d'un concepteur sur un produit et une intervention sur sa matière, amenant à son exploitation tenant compte des attentes prédéfinies et des besoins déterminés. De par sa nature inerte, figée et immuable, le produit étant soumis, il s'adapte à toute modélisation et garde ainsi ses caractéristiques et ses spécifications la durée de l'utilisation à laquelle il est destiné.

Cependant, en prenant en considération « la qualité d'un sujet actif », tel que l'être humain, la qualité est une œuvre assez délicate et complexe de par la nature d'intervention sur des sujets actifs et vivants. Ils sont caractérisés par la manifestation des besoins, la sensation, la réflexion, l'intelligence, la décision, la réaction, etc..... Elle

se présente en tant qu'une prise en charge par un formateur, d'un individu libre de choix, qui s'adonne volontairement à une formation ou une intervention, pour acquérir des caractéristiques et/ou des compétences spécifiques suite à la définition d'un besoin précis et l'expression d'un objectif prédéfini. Dépendamment de la satisfaction de ces attentes, la qualité des acquis est préservée vu son exploitation et son entretien par le sujet. Sinon et en cas d'insatisfaction, elle est déconsidérée et progressivement délaissée pour finir par disparaître avec le temps, concrètement ou discrètement, car elle ne répond pas aux aspirations du sujet ou aux acteurs du domaine d'application. L'insatisfaction n'est pas sans répercussions néfastes et conséquences funestes sur l'état et la stabilité de la qualité et surtout l'employabilité des individus tels que les apprenants universitaires (APRU).

On souligne à cet égard, que le développement de la qualité, quelques soient les précautions des soins qui l'accompagnent, est voué aux risques de la déconsidération et de la dévalorisation de l'apprenant insatisfait lors d'une des étapes de son élaboration ou de sa modélisation. Il peut dès sa première phase de conceptualisation, être confronté au désintéressement de l'apprenant s'il éprouve le pressentiment qu'il ne représente pour lui aucune signification plausible ou aucun intérêt crédible. Il peut être aussi mis en cause aussi en deuxième phase, au cours de son édifice tenant compte d'une médiocrité dans son élaboration ou l'incompétence de ses maitres d'œuvre, Par ailleurs il peut être rejeté en dernière phase, au cours de son parachèvement en constatant que les résultats sont incompatibles avec les objectifs et les attentes espérés au début. Néanmoins, le risque le plus important qui menace la notion de la qualité de l'apprenant de par les (compétences, attitudes, aptitudes, capacités, etc....) acquises, est l'inexploitation pratique qui cause sa dégradation et influe sur sa constance et sa persistance pour des causes différentes telles que (le chômage, l'inadaptabilité aux attentes, le changement des conditions environnementales, etc.). Ainsi, après avoir réussi à s'édifier le long des 3 (trois) premières phases de l'œuvre de son élaboration pour répondre à une prospection et un besoin futuriste, l'application de la qualité peut être confrontée à une nouvelle réalité et de nouvelles circonstances qui font effondrer toute l'œuvre de son élaboration tel qu'un château de cartes.

Le problème du développement de la qualité de l'individu en l'occurrence « l'apprenant universitaire APRU » est épineux et l'endurance de sa maintenance perdure le long de sa vie professionnelle. Sa délicate investigation réside dans sa prise en charge pour perdurer et la prémunir d'être dépassée et délaissée. C'est un apprentissage de maintien au bon niveau d'une notion mercure et volatile dont l'aspect et les modalités sont à suivre au pas et à la loupe pour donner satisfaction à chaque instant et lors de toute évaluation. Sa frêle question, est qu'elle est développée pour répondre à un besoin immédiat ou déjà exprimé dont la garantie de sa persistance n'est pas assurée, dépendamment d'un imprévu qui peut parvenir ou d'une turbulence inattendue qui peut survenir, amenant à reprendre le processus de la qualité depuis ses débuts. Le malaise dans la formulation de la qualité de l'apprenant, c'est qu'elle se prépare pour une application immédiate ou future à partir de données antérieurement étudiées et précédemment collectées lors de constats qui faute d'actualisation dans une œuvre de longue durée telle que la formation, risquent d'être dépassés et devenir désuètes et déclassés. De la sorte, toute solution ou forme de qualité appliquée dans l'environnement de l'apprentissage est pratiquement sujet de non-conformité et de manque d'adaptabilité avec une réalité mouvante et en constante volatilité dans la société SICS. Ceci est désormais, la conséquence sine-qua-none du flot des données et des informations torrentielles déversées presque deux fois par jour dans notre environnement si on se réfère au propos de Bontis (1999) qui avance que « *Jusqu'en 1930, l'information doublait au bout de 30 ans. A partir des années 1970 le volume d'informations doublait tous les 7 ans. En 2010 il doublera toutes les onze heures* ». Quoi dire aujourd'hui si on prend en compte les propos de Carcassone (2011)<sup>1</sup> qui évoque que : « *Selon des experts, l'humanité a créé plus d'informations au cours des deux dernières années (2010-2011) que pendant toute son histoire* ». Le Figaro-Economie (2011) avançait sur son site<sup>2</sup> qu'un déluge d'informations est généré presque chaque seconde à travers la planète. Il ajoute qu'à chaque nouvelle technologie, le nombre d'utilisateurs se décuple.

---

<sup>1</sup> Carcassone (2011) remarque que « *Selon des experts, l'humanité a créé plus d'informations au cours des deux dernières années (2010-2011) que pendant toute son histoire* »,

<sup>2</sup> <http://www.lefigaro.fr/hightech/2011/12/27/01007-20111227ARTFIG00354-le-defi-de-la-multiplication-des-donnees-numeriques.php> , Consulté le 15.08.12 à 12h45

Le cabinet d'études IDC (International Data Conseil)<sup>1</sup> prévoit désormais, que la croissance informationnelle va se poursuivre au rythme vertigineux de 45% par an jusqu'en 2020 (Cf. notre Introduction). Dans cette tornade de données et d'informations, la prétention de la qualité espérée est particulièrement difficile de s'en octroyer, si elle n'est pas dotée constamment d'outils et de procédures formant sa « clé mallette » d'adaptation automatique et d'actualisation instantanée. Celle-ci lui permet d'intervenir à tout moment sur ses caractéristiques pour les adapter aux changements imposés par les circonstances et de maintenir continuellement leur niveau en vue de défendre à chaque instant leurs spécificités et préserver ainsi leur valeur ajoutée.

Partant de l'hypothèse que la qualité est instable et non maîtrisable chez l'individu, on stipule qu'en aucun cas, on ne peut s'assurer définitivement qu'on est parvenu à avoir un apprenant, futur employé du marché d'employabilité de qualité, car à vrai dire il est le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage de sa qualité et de celle recherchée. Dès lors « la clé de la qualité est entre ses mains ». Il est tout simplement « le maître de son destin » et « le responsable de sa destinée » par la nature de ses réactions et de ses décisions conscientes ou inconscientes. Les superviseurs de sa qualité sont tenus d'admettre qu'ils sont uniquement des formateurs qui veillent à « l'appeler à s'impliquer » sérieusement dans la conception de son œuvre et non à l'amener à se résigner à ce qu'ils veulent faire de lui. Ils sont en réalité, des accompagnateurs qui l'amènent à découvrir les outils et les procédures aussi bien que les systèmes qui sont sensés l'aider à développer sa qualité et à l'améliorer autant qu'il en a besoin car il est l'acteur stratégique dans cette investigation. De ce fait, le plus important, est de garantir sa satisfaction et son implication en mettant l'accent sur les moyens prioritaires dépendamment des attentes des acteurs du marché d'employabilité. Ces derniers sont en toute évidence les certificateurs définitifs de sa qualité.

Désormais, dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS), basée essentiellement sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'adéquation de l'université avec son environnement socio-économique est impérative. Aujourd'hui, les attentes du marché d'employabilité ne se limitent plus à disposer des diplômés du savoir à tête pleine, mais plutôt d'acteurs du

---

<sup>1</sup> <http://www.idc.fr/about/about.jsp> , Consulté le 13.07.12.

savoir faire, savoir être, savoir devenir et savoir s'adapter aux métamorphoses contextuelles. Ainsi, il s'avère que la mission universitaire ne se limite plus à la transmission des connaissances, mais aussi à développer des compétences employables en TIC, veille et recherche de l'information, pour assister la culture informationnelle en tant que l'une des habiletés impératives sollicitées par la société SICS. Néanmoins, devant la persistance du manque de l'indépendance de la gouvernance universitaire, les initiatives de ces institutions peinent pour l'adoption du financement suffisant des TIC en vue de développer leur stratégie d'enseignement et gérer en conséquence la qualité et l'employabilité de leurs apprenants. Tenant compte de cet handicap micro-économique, les institutions et les responsables universitaires jouent de leur image de marque s'il ne passe pas à l'action pour s'impliquer dans le développement de la qualité de leurs apprenants et le développement de leurs compétences pour leur assurer l'insertion dans le marché d'employabilité. Dans ce cadre, « les moyens de bord » gratuits, disponibles en TICE à l'instar des : (ordinateurs, Internet, base de données, sites Web, groupes et réseaux sociaux, blog, etc...) peuvent constituer un coup d'envoi et un point de départ pour l'innovation universitaire tant espérée par ses acteurs internes, essentiellement les formateurs et les apprenants. Ceci, dans « l'attente contraignante » que les gouvernements révisent leurs choix politico-économiques permettant de renégocier les stratégies universitaires et leur liberté d'action. Dans ces circonstances, l'initiative revient aux acteurs universitaires pour contourner au mieux ces handicaps et donner plus de flexibilité aux programmes et les procédures classiques pour gérer la compétence et l'employabilité des apprenants en les amenant à prendre en main leur formation et à s'impliquer dans l'œuvre du développement de leur qualité. Zune (1999) souligne que l'implication de l'utilisateur potentiel (en l'occurrence l'apprenant) est identifiée depuis moins d'une décennie comme un élément fondamental, surtout dans le succès des projets de déploiement des TIC pour accéder à l'information pertinente. Missonier (2007) avance que: « *la théorie de l'acteur-réseau nous permet quant à elle, d'envisager cette implication comme un dispositif d'intéressement et d' enrôlement d'un nombre croissant d'alliés au cours du processus d'implantation* » de la technologie et des systèmes d'information. Callon (1988) note que la théorie de l'acteur-réseau s'intéresse à l'implication et au aux processus de

mobilisation des acteurs. En évoquant le processus d'implantation des programmes de qualité, Harrisson, Laplante et St-Cyr, (2001) prenaient comme cadre de référence théorique celui de « l'innovation de l'acteur-réseau (Actor-Network Theory of Innovation (ANT-I)), en étant considéré comme une composante de la théorie des processus. Pour concrétiser la démarche qualité, cette approche théorique permet de déceler les processus interactionnels et les actions relationnelles à entreprendre pour impliquer et mobiliser les individus et décliner leur résistance en se basant sur le partage des objectifs et les valeurs à travers la cohésion et l'action d'un groupe d'acteurs travaillant en réseau. La théorie de l'acteur-réseau entrevoit l'innovation comme une production, diffusion et gestion de nouvelles connaissances dont la naissance, l'existence et la pérennité sont dépendants de la coopération et la socio-construction des acteurs. Pour cela les notions de motivation, d'intéressement et d'engagement sont décisifs pour l'implication des acteurs qui se partagent les intérêts. De la sorte, cette théorie amène à l'identification des acteurs et les individus impliqués dans le processus d'innovation et ceux qui s'opposent à celle-ci tout en détectant les raisons et les voies pour les remédier. Barki et Hartwick (1994) avancent dans ce sens que : « *L'implication des utilisateurs peut être conceptualisée comme un état psychologique déterminée par leur perception de l'importance personnelle et de la pertinence du système* ».

Désormais, face à l'aliénation des managers universitaires par les lois et les réglementations gouvernementales, l'enjeu de la qualité et de l'employabilité pour l'insertion professionnelle relève essentiellement des apprenants eux-mêmes d'après les résultats du tableau (Ch6/Tableau-5 - R01 à R08) en plus des conditions universitaires et de l'environnement professionnel. Ils sont appelés à s'impliquer dans cette œuvre soit par une attitude délibérément personnelle « PULL » qu'on peut identifier par « l'implication PULL / l'implication spontanée » ou une attitude déclenchée par autrui « PUSH » qu'on peut identifier par « l'implication PUSH / l'implication conditionnée » qui se résume en une démarche qui active, dynamise et supervise les attitudes et les comportements d'un individu pour réaliser des objectifs prédéfinis. Le tableau ci après présente ces résultats en synthétisant les réponses similaires et nous conduit à leur discussion suite à leur présentation.



Ref.	FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS
R01	« <b>L'implication</b> de l'apprenant dans le développement de sa qualité relève à notre avis, de la profonde <b>croissance</b> dans la qualité de la formation et du développement de l'employabilité. Cette <b>croissance</b> garantie <b>l'attachement</b> à la formation dépendamment bien sur des <b>motivations</b> assurées et entretenues tout le long de l'apprentissage».
R02	« L'enjeu de la qualité de l'apprenant relève de son <b>attachement</b> à l'apprentissage et son <b>engagement</b> s'il trouve des facteurs de <b>confiance</b> et de <b>motivation</b> favorables ».
R03	« Les responsables de notre formation doivent garder un étroit contact avec le marché d'employabilité pour qu'on puisse entretenir avec lui une constante relation et tenir compte toujours de ses besoins. Cette relation et ce contact quotidien sous-tend à nous <b>motiver</b> et à <b>s'impliquer</b> plus. Il nous aide à acquérir des aptitudes et des compétences employables. Il nous <b>engage</b> plus dans le développement de notre qualité et nous amène à avoir <b>confiance</b> en nous même et en notre avenir ».
R04	« En réalité, la qualité de l'apprenant dépend de sa profonde <b>croissance</b> dans la nature de son programme de formation pour être <b>confiant</b> . Ces attitudes relèvent de sa <b>motivation</b> et de sa prédisposition à s'attacher au développement de sa qualité pour <b>s'impliquer</b> et <b>s'engager</b> dans sa formation quelques soient les conditions ».
R05	« Dans l'état actuel du marché d'employabilité, la concurrence pour l'emploi est devenue très dure et le développement de la qualité des compétences n'est pas suffisant à notre avis pour trouver de l'emploi. La nature du diplôme, l'expérience, les relations, etc... jouent aussi un grand rôle. Ce qui fait, il faut être grandement <b>motivé</b> et profondément <b>croissant</b> dans l'apport de la formation acquise pour <b>s'y attacher</b> et trouver <b>la confiance</b> et <b>la croissance</b> suffisantes pour <b>s'y impliquer</b> quelques soient les conditions, dans l'espoir de l'insertion professionnelle ».
R06	« L'accès à l'emploi est devenu très difficile. Sans grande <b>croissance</b> de l'apprenant dans les promesses du développement de ses compétences d'employabilité, il ne peut pas trouver <b>la motivation</b> et <b>la confiance</b> suffisantes pour <b>s'engager</b> comme il faut dans son programme de formation »
R07	« L'avenir de l'apprenant est à vrai dire entre ses mains. Car il est le premier concerné quelques soient les conditions. Désormais, Il doit tout d'abord <b>s'impliquer</b> à se former et à se préparer au marché d'employabilité. Il doit croire en ses capacités à acquérir les compétences employables requises et <b>s'engager</b> corps et âme dans tout programme de développement de l'employabilité. Sinon, il va être <b>démotivé</b> et <b>perdra confiance</b> en soi même et en son entourage pour <b>ne plus croire</b> en son apprentissage comme un facteur de développement de sa qualité et de son employabilité»
R08	« L'apprenant doit forger patiemment sa qualité pour <b>s'impliquer</b> dans une œuvre de longue durée qui nécessite de la persévérance et un <b>engagement</b> total. La question est: Est ce qu'il est <b>confiant</b> dans son apprentissage et est ce qu'il est prédisposé à être patient pour <b>s'engager</b> à acquérir les compétences sollicitées par le marché d'employabilité malgré les situations difficiles de l'emploi et le taux élevé des diplômés en chômage ?. En cas de démotivation et de manque de confiance l'apprenant risque et de se désengager de son apprentissage et de mettre en cause la qualité de ses compétences»

Ch6/Tableau-5 Résultats synthétisant le processus d'implication / désimplication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)

Telle qu'elle est présentée par les résultats du tableau (Ch6/Tableau-5), l'implication de l'apprenant relève de son attitude et de sa prédisposition à se former et à développer la qualité de ses compétences. Celles ci se présentent en tant qu'un attachement psychologique à un programme d'étude et une attraction à son contenu. Cet attachement se manifeste par une croyance élevée de l'apprenant dans les objectifs et les résultats de sa formation et se concrétise par une volonté de fournir des efforts remarquables pour les atteindre et un désir ardent de les réaliser qu'on identifie par « l'implication PULL » de l'apprenant. Cette forme d'implication est largement évoquée dans les résultats collectés suite aux entretiens avec les apprenants de notre échantillon. Elle est envisagée essentiellement à partir d'un ordre attitudinal qui se définit dans notre contexte de recherche par une prédisposition et une volonté de développement de la qualité des compétences qui se convertit de l'état théorique d'esprit et d'opinions à l'état pratique d'actes et d'applications. Elle est synonyme d'une attraction consentante qui se traduit par une identification à la formation et un penchant fort et volontaire vers le développement concret de la qualité des compétences. L'apprenant impliqué se définit à travers la qualité de ses compétences et considère que la valeur de ses aptitudes dépend du degré de sa satisfaction et de son implication. Dès lors l'implication se présente comme une force relative d'identification de l'apprenant au développement de sa qualité et son engagement crucial dans cette investigation. Selon les résultats, cette implication se caractérise essentiellement par six attitudes qu'on a relevées suite à une catégorisation identifiée par NVIVO d'une part et l'analyse lexicale des entretiens et du vocabulaire employé par les binômes d'apprenants interrogés d'autre part. Les taux globaux de la fréquence verbale d'expression de ces attitudes sont représentés par le tableau ci-après (Ch6/Tableau-6). Ils désignent le degré d'importance de ces attitudes et représentent l'ordre d'importance des facteurs d'implication chez les apprenants universitaires qu'on discutera ultérieurement.

Répartition des expressions des attitudes du processus d'implication par binôme																
Groupes Expressions		G R 01	G R 02	G R 03	G R 04	G R 05	G R 06	G R 07	G R 08	G R 09	G R 10	Tt	% (+)	% (--)	Tot	Taux% Total
	Motivation	+	3	2	5	3	4	6	2	4	5	2	36	09.92%		80
-		5	5	3	4	4	4	5	3	4	7	44		12.12%		
Confiance	+	2	3	5	2	4	4	3	4	4	2	33	09.36%		76	21.20%
	-	6	6	4	5	3	3	5	3	3	5	43		11.84%		
Croyance	+	3	3	5	2	4	5	2	5	4	3	37	10.20%		73	20.12%
	-	4	4	3	5	3	2	6	2	4	4	36		09.92%		
Attachement	+	3	2	4	3	5	5	3	4	4	4	37	10.19%		69	19.00%
	-	4	4	3	4	3	4	4	2	3	2	32		08.81%		
Engagement	+	1	1	4	3	4	3	2	5	4	2	29	07.72%		65	17.64%
	-	5	5	2	4	3	2	5	2	3	5	36		09.92%		
Totaux		36	35	38	35	37	38	37	34	37	36		47.39%	52.61%	363	100%

**Ch6/Tableau-6 Tableau des taux des fréquences d'expressions des attitudes du processus d'implication**

Ce tableau (Ch6/Tableau-6) indique en premier lieu, un taux total d'évocation de la motivation avec 22,04% dont 09.92% positivement et 12.12% négativement (démotivation pour désigner la perte de la motivation), deuxièmement, la confiance avec 21.20% dont 09,36% positivement et 11,84% négativement (dé-confiance pour désigner la perte de confiance), troisièmement, la croyance avec 20,12% dont 10,20% positivement et 09,92% négativement (décroyance pour désigner la perte de la croyance), quatrièmement, l'attachement avec 19,00% dont 10,19% positivement et 08,81% négativement (détachement pour désigner la perte de l'attachement), et enfin l'engagement avec 17,64% dont 07,72% positivement et 09,92% négativement (désengagement pour désigner la perte de l'engagement). Le cumul des résultats positifs insinuant l'implication nous avance un taux estimatif global de 47,39% et le cumul des résultats négatifs insinuant la désimplication nous relate un taux estimatif global supérieur s'élevant à 52,61% tel que l'indique la ligne des totaux du « *Tableau des taux des fréquences d'expressions des attitudes du processus d'implication* » (Ch6/Tableau-6). Désormais ces taux viennent confirmer par leur nature les résultats de notre analyse de l'état de satisfaction et d'insatisfaction des diplômés de l'ISCAE qu'on

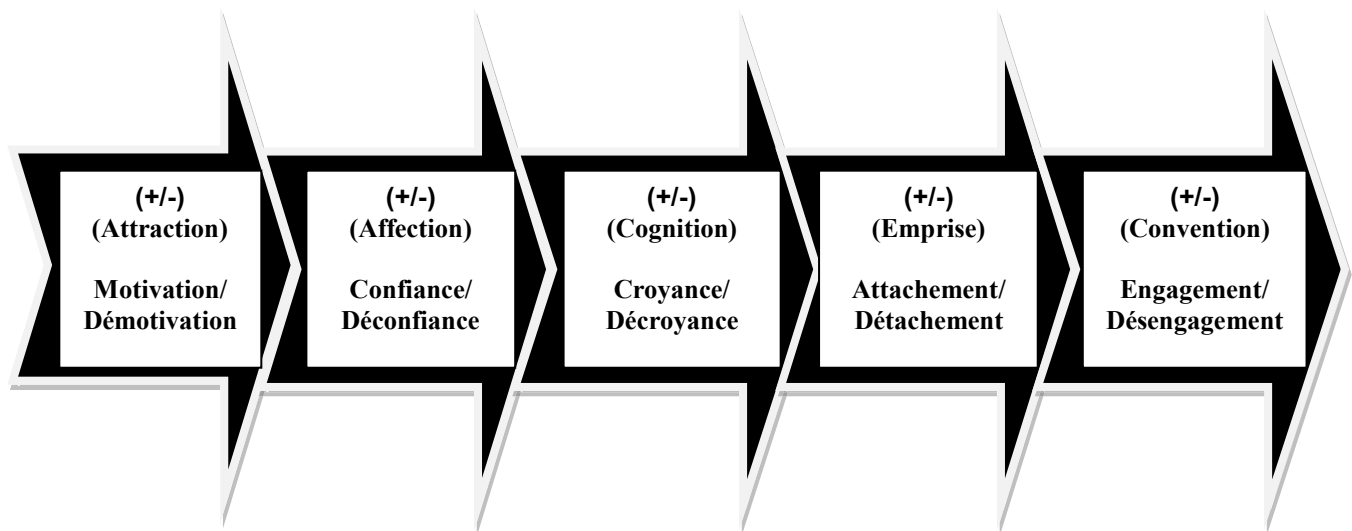
a traité et avancé dans le chapitre-5. Le taux d'implication de 47,39% des apprenants/ISCAE se rapproche du taux de satisfaction 46,39% des diplômés/ISCAE et le taux de désimplication de 52,61% des apprenants/ISCAE se rapproche du taux d'insatisfaction 53,58% des diplômés/ISCAE qu'on a évoqué suite à l'étude ISTIS (2009) (Cf. Ch5/section-1). Ceci pour constater et avancer que derrière ces taux, il y a une relation entre la satisfaction et l'implication de l'apprenant. D'où notre prescription de l'hypothèse : qu'autant il est satisfait autant qu'il serait engagé dans le processus d'implication et autant qu'il est insatisfait autant il serait désimpliqué et désengagé du processus de développement de la qualité des compétences de l'employabilité (DQCE).

## **2.2 Le processus d'implication de l'apprenant APRU pour le développement de la qualité (DQCE)**

En remplaçant les vocables du tableau (Ch6/Tableau-6) dans leur contexte, l'analyse de contenu supporté par l'analyse thématique, nous a aidé à aller plus loin dans nos analyses et à attribuer à leur taux de fréquence plus de sens. En croisant les entretiens et en découpant les discours en fragments, on a pu constater une cohérence inter-entretiens et d'identifier un « *Processus d'implication / désimplication* » dans le développement de la qualité des compétences des apprenants. Il expose l'accroissement ou le décroissement de l'intensité de leur implication en encyclic depuis l'état attitudinal de la motivation jusqu'à l'état attitudinal d'engagement. Ce processus est représenté par la matrice ci jointe (Ch6/Tableau-7) désignant en ordre les attitudes déterminantes du degré d'implication généré progressivement, depuis : « (1) la motivation », « (2) la confiance », « (3) la croyance », « (4) l'attachement », « (5) la volonté » et enfin « (6) l'engagement ». Ce processus désigne comme on va le discuter ultérieurement les étapes du processus d'implication et leurs facteurs de génération : (1) « l'attraction/motivation », (2) « l'affection/confiance », (3) « la cognition/croyance », (4) « l'emprise/attachement » et (5) « la convention/engagement » (Ch6/Figure-1).

Positions		Apprenant Impliqué	Apprenant Désimpliqué
Attitudes progressives			
<b>DEGRE ( Implication / Désimplication)</b>	<b>(5<sup>ème</sup>) Engagement / Désengagement</b>	L'apprenant déploie un solide engagement dans la formation pour le développement de la qualité des compétences de l'employabilité si sa volonté d'implication accroît	L'apprenant affiche un manque d'engagement dans la formation pour le développement de la qualité des compétences de l'employabilité s'il manque de volonté d'implication
	<b>(4<sup>ème</sup>) Attachement / Détachement</b>	L'apprenant exprime un grand attachement à sa formation du développement de la qualité des compétences s'il juge qu'elle est une voie à l'employabilité	L'apprenant exprime un faible attachement à sa formation du développement de la qualité des compétences s'il juge qu'elle n'est pas une voie à l'employabilité.
	<b>(3<sup>ème</sup>) Croyance / Décroyance</b>	L'apprenant a une profonde croyance que le développement de la qualité des compétences permet l'employabilité.	L'apprenant a une croyance modérée que le développement de la qualité des compétences permettrait son employabilité
	<b>(2<sup>ème</sup>) Confiance / Dé-confiance</b>	L'apprenant manifeste une grande confiance d'être employé par le marché d'employabilité une fois qu'il aurait développé la qualité de ses compétences	L'apprenant manifeste une confiance réservée d'être employé par le marché d'employabilité même s'il aurait développé la qualité de ses compétences
	<b>(1<sup>er</sup>) Motivation / Démotivation</b>	L'apprenant éprouve de la motivation pour le développement de la qualité des compétences de l'employabilité.	L'apprenant éprouve peu de motivation pour le développement de la qualité des compétences pour l'employabilité.

**Ch6/Tableau-7 Matrice du degré d'implication/Désimplication de l'apprenant APRU dans le développement de la qualité des compétences de l'employabilité (DQCE)**



**Ch6/Figure-1 Processus d'implication / Désimplication de l'apprenant APRU dans le développement de la qualité des compétences de l'employabilité (DQCE)**

### 2.2.1 La motivation : premier niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)

Le taux le plus élevé de la fréquence vocabulaire reprise par les binômes apprenants lors des entretiens, relève de la notion de « la motivation » avec un taux total de 22,04% (Cf. Ch6/Tableau-6) vu la perception de sa portée cruciale dans le processus d'implication pour le développement de leur qualité de compétences pour l'employabilité (DQCE). Ce taux est partagé entre la motivation de 09,92% d'apprenants et la démotivation du reste en signifiant la décroissance progressive de la motivation, avec un taux s'élevant à 12,12%. La lecture des résultats du tableau (Ch6/Tableau-5 - R01 à R08) étalent bien son niveau d'importance.

Déjà, la volonté de vouloir suivre une formation d'enseignement supérieur dévoile l'existence d'un sentiment de motivation chez l'apprenant pour accéder à un avenir brillant et un emploi valorisant. Toutefois, l'intensité de ce sentiment peut s'accroître ou se déprécier vers la démotivation dépendamment de certains critères surtout la nature de l'orientation universitaire, la qualité de l'enseignement supérieur et l'état du marché d'employabilité, comme le mentionne ci-joint les résultats des entretiens du tableau (Ch6/Tableau-8 - R09 à R13).

Ref.	FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS
R09	« On est <b>motivé</b> par le suivi des études supérieures car elles sont notre salut d'accès tôt ou tard à l'emploi et à l'avenir prospère ».
R10	« Certainement, le diplôme de l'enseignement supérieur est un facteur de motivation. Toutefois, l'orientation universitaire pose un problème pour la plupart des étudiants. Il est sur que ceci relève de leur score, mais étant donné que s'il ne correspond pas à leur choix, il devient un facteur démotivant ».
R11	« En étant orienté à une filière de notre choix, on est <b>motivé</b> par sa pratique en postulant pour un avenir décent. Autrement on se sent <b>démotiver</b> et obliger de répondre à un choix contraignant et un apprentissage qui laisse à désirer mettant en jeu notre <b>motivation</b> et en doute notre <b>implication</b> pour acquérir les compétences requises. Ceci nous contraint en conséquence à considérer l'université comme un lieu d'apprentissage sans avenir et uniquement une enceinte d'évaluation et de sanction nous faisons courir derrière les notes pour avoir des diplômes et non des compétences de qualité qui sont réellement les critères d'embauche exigés par le marché d'employabilité »
R12	« L'enseignement supérieur, nous semble meilleure <b>motivation</b> et garant pour l'emploi. C'est pourquoi on s'y <b>implique</b> pour garantir la qualité de nos compétences, surtout si on suit une filière qu'on a choisie et une formation de qualité garantissant notre employabilité »
R13	« Sincèrement, notre <b>motivation</b> et <b>implication</b> dans l'apprentissage, dépend de la qualité de notre apprentissage et de la loi de l'offre et la demande du travail sur le marché

<i>d'employabilité. Désormais, de nos jours les conditions de travail sont devenues difficiles et l'insertion professionnelle est assez ardue. A vrai dire avec ou sans apprentissage on a peur d'être contraint à un chômage durable»</i>
--

### **Ch6/Tableau-8 La motivation : base de départ de l'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)**

La motivation identifie l'importance du facteur de « l'attraction » dans le processus d'implication de l'apprenant. Elle est de type « PULL » dans son état spontané. Elle est de nature intrinsèque en émanant naturellement de l'apprenant (Cf. Ch6/Tableau-8 - R09) tenant compte de ses convictions et de ses prédispositions personnelles qui l'engagent à réaliser ses objectifs en suivant l'apprentissage et la formation pour le développement de la qualité des compétences de l'employabilité. Elle l'implique dans une intense relation spontanée avec tout acteur ayant un rapport direct ou indirect avec ses prétentions futures. Cette implication est essentiellement de nature affective vu sa spontanéité pour l'apprentissage avant d'être de nature calculée visant le développement de la qualité des ses compétences d'employabilité. On note d'après les résultats, que ce sont là les deux types d'implication majeures qui sont constatés chez les apprenants: l'implication affective et l'implication calculée. Par ailleurs, Il est important de noter dans ce cadre, que tant que l'apprenant est encore dans l'enceinte universitaire poursuivant son apprentissage, cette « motivation PULL » est supposée encore vivante en lui avec une ardeur plus ou moins modérée, dont l'intensité reste influencer par la nature des facteurs et des relations internes universitaires et externes du marché d'employabilité. Pour l'appuyer et l'intensifier, il faut recourir à « une motivation PUSH » de nature relationnelle extrinsèque, répondant primordialement aux soucis de gestion de la qualité et de l'employabilité de l'apprenant, émanant directement de ses superviseurs directs (université/formateurs) et indirects (acteurs du marché d'employabilité). En plus des motivations classiques (expressions d'encouragement, remontage du moral, assurance et espoir dans l'avenir, gratification et récompense, etc...), « la motivation PUSH » se présente essentiellement dans un cadre d'application autonome, par la proposition de cas de mise en conditions professionnelles prématurées, en se référant à un ensemble d'activités et de projets concrets appliqués à la réalité pratique qui viennent valoriser, créditer et redonner confiance à l'apprenant

pour palier à sa démotivation éventuelle et jouer le rôle d'un stimulateur, incitant à l'apprentissage et au développement de la qualité DQCE. Désormais, l'état motivationnel universitaire a la particularité d'être une attitude psychologique qui non seulement est influencée par la nature relationnelle valorisante de l'apprenant et la qualité de l'apprentissage déployées par l'environnement de l'université/formateurs, mais essentiellement par l'état futur de l'emploi et de l'insertion professionnelle sur l'environnement du marché d'employabilité. Celui-ci prime et marque le souci perpétuel des apprenants depuis les premiers jours de l'intégration universitaire, ce qui souligne le rôle catalyseur de l'environnement dans la qualité motivationnelle à l'échelle universitaire. Il indique que cette rencontre entre les deux parties (Apprenant et son environnement) ne peut survenir que dans le contexte d'une relation d'attraction et d'assurance mutuelle où chaque partie est motivée et affectée par son vis-à-vis et se déclare intéressé et accru par ses apports. Ceci pour dire que la motivation est un état attitudinal dynamique dont l'intensité varie selon des déterminants individuels internes aussi bien que des déterminants environnementaux externes, directs et indirects, venant motiver l'individu et l'amenant soit à s'impliquer d'avantage dans une œuvre déterminée ou malencontreusement à se rétracter pour afficher une démotivation et une désimplication inconcluantes.

D'après les résultats (Cf. Ch6/Tableau-8 - R10 à R12), « la motivation PULL » en contexte universitaire relève essentiellement du pressentiment que le couronnement de l'apprentissage par un diplôme, représente « théoriquement » un visa pour accéder à l'emploi escompté sur le marché d'employabilité. Par ailleurs, le choix d'une filière précise de l'enseignement supérieur par l'apprenant, relève automatiquement de sa vision prospective de l'insertion professionnelle future sur le marché et détermine depuis le début sa motivation pour s'impliquer. C'est la perception de sa destinée qui l'occupe et le développement de son employabilité qui le motive l'amenant à s'impliquer dans l'accomplissement de ses objectifs. En d'autres termes, pour gérer la motivation et palier à la démotivation des apprenants APRU, on constate d'après les résultats précités que les critères de son évaluation peuvent se mesurer par le choix délibéré ou obligé de l'apprenant de sa filière, de la qualité et de l'intérêt ou désintérêt accordé à sa formation, de son degré d'engagement ou du désengagement dans l'apprentissage et enfin des



possibilités et conditions du travail sur le marché d'employabilité. De la sorte, un choix obligé d'une filière ou une orientation indésirée non conformes aux espoirs de l'apprenant, aussi bien qu'une formation non qualifiée ou éventuel accès difficile à l'emploi, lui font perdre du sens à son apprentissage et sème le germe de la démotivation comme le souligne les résultats (Cf. Ch6/Tableau-8 - R10 à R11), Ceci malgré que l'apprenant lui-même peut être la cause cachée de sa démotivation vu son niveau d'éducation initiale et sa qualité en tant qu'élève qui entrave sans doute son évolution. On rappelle malencontreusement que selon l'enquête OCDE/PISA (2012) les élèves tunisiens manquent sensiblement de compétences élémentaires. Ils enregistrent en « Lecture/Ecriture et compréhension » 404 points sur une moyenne de 496 avec un classement de 61<sup>ème</sup> sur 65 pays évalués, en « Mathématiques » 388 points sur une moyenne de 494 avec un classement de 57<sup>ème</sup> sur 65 pays et en « Sciences » 398 points sur une moyenne de 501 avec un classement de 63<sup>ème</sup> sur 65 pays. Dans ce cadre, l'apprenant finit par se démotiver s'il ne trouve pas de sérieux leviers de motivation, en développant profondément, une conviction de l'inutilité de tout effort et de la futilité de toute investigation en plus de la dévalorisation de ce qu'il est en train d'entreprendre pour perdre enfin confiance en soi et dans son entourage. Cet état engendre des répercussions néfastes sur sa persévérance et son engagement universitaire qui risquent de le conduire prématurément à la désimplication dans le développement de la qualité des compétences de l'employabilité. En ce sens, l'apprenant se dessine dans son milieu universitaire une image hostile à ses espoirs et enregistre un décalage et une fracture avec ses attentes amenant à son désintéressement et sa désimplication surtout s'il constate que son apprentissage est non opérationnel et qu'il aboutira à un chômage durable.

Dés lors, il s'avère que dans le nouveau contexte de l'enseignement supérieur, l'apprentissage n'est plus destiné uniquement pour acquérir des connaissances et du savoir mais pour acquérir des compétences de l'employabilité. De ce fait, pour éviter la contraignante spirale de la démotivation des apprenants qui est en passe de devenir un cauchemar étatique, il est impérieux de procéder par « une implication PUSH » pour fortifier le côté relationnel avec l'apprenant et l'impliquer assez tôt dans la conception de sa formation et le développement de son savoir aussi bien que l'élaboration de son

processus d'apprentissage conformément à ses attentes. Ce dernier, est en réalité le maître d'ouvrage/client de la qualité qu'il voudrait acquérir et présenter au marché d'employabilité en tant que produit, car il est son exploitant et son certificateur potentiel final. Ainsi, pour entretenir sa motivation, il faut le côtoyer de plus près et l'assister à « déterminer son objectif » de l'employabilité, l'amener à « fournir de l'effort » pour l'atteindre et veiller à « persévérer cet effort » dans un processus instable et sans cesse remis en question, jusqu'à ce que l'objectif de l'employabilité et de l'insertion professionnel soit atteint. Résolument, ceci permet à l'apprenant d'entretenir une flamme de « motivation PULL » dans un cadre relationnel environnemental qui lui permet de croire en ses capacités de « devenir » et d'éprouver et de croire qu'il est toujours maître de ses choix et responsable de sa destinée. Cette croyance est un cran dans le degré d'intensité de l'implication de l'apprenant pour le développement de sa qualité DQCE, sous la coiffe d'un sentiment d'autodétermination dans une université qui est encore perçue comme un lieu d'évaluation par des chiffres/notes et une notification approximative et non équitable d'un apprentissage non actualisé ou totalement déconnecté de l'environnement réel de l'employabilité.

### **2.2.2 La confiance : deuxième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)**

Après le constat que « la motivation » constitue la base du processus d'implication de l'apprenant dans le développement de la qualité DQCE, le second taux en niveau d'importance évoqué par les résultats du classement de la fréquence voculaire, se réfère à « la confiance » des apprenants dans le développement de leur qualité de compétence après « la motivation » avec un taux de 21,20% (Cf. Ch6/Tableau-6). Ce taux est partagé entre la confiance de 09,36% d'apprenants et la « dé-confiance » du reste en désignant la décroissance progressive de la confiance, avec un taux s'élevant à 11,84%. La lecture des résultats du tableau (Ch6/Tableau-9 – R14, à R21) met en relief ces attitudes et leurs intensités chez les apprenants entretenus. La nature de cette confiance/dé-confiance relève du degré de satisfaction du « soi même » de l'apprenant et de ses capacités. Elle dépend de l'aspect de son environnement direct et indirect (université/formateurs et marché d'employabilité), de ce qu'il entreprend comme

formation pour améliorer sa qualité, développer son employabilité et concrétiser ses objectifs professionnels.

La confiance pointe l'importance du facteur de « l'affection » dans le processus d'implication de l'apprenant. Dans l'état spontané de la « motivation PULL », on remarque que l'apprenant prend assise dans sa confiance en soi et en son environnement aussi bien que sa parfaite conviction de l'œuvre qu'il voudrait réaliser et les objectifs qu'il projette atteindre. Ce type de « confiance PULL » relève de la perception de sa valeur personnelle à l'échelle de l'apprentissage et au niveau de l'employabilité en s'identifiant à un ensemble de croyances en ses aptitudes du savoir faire et du savoir être et devenir. Cette confiance relative à la « motivation PULL » renvoie à une conscience de ses capacités et surligne une valorisation positive du soi pour réaliser ses espérances. La ferveur de sa motivation le rend confiant et assurer de ses aptitudes et compétences intensifiant son implication dans son apprentissage et en l'occurrence le développement de sa qualité DQCE. Elle rassure sa relation avec ses proches universitaires auxquelles il confie sa formation et consolide sa confiance dans son avenir de l'employabilité qui en découle comme le mentionne ci-joint quelques résultats des entretiens.

Ref.	FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS
R14	« <i>Le suivi d'une formation supérieure est en lui-même une <b>motivation</b> pour <b>s'impliquer</b> dans l'apprentissage et parvenir à assurer un avenir prospère. L'apprenant assidu ne peut être que <b>confiant</b> dans son apprentissage et fort <b>croyant</b> dans ses résultats pour <b>s'engager</b> dans la réalisation de ses objectifs</i> ».
R15	« <i>Sincèrement en arrivant à la faculté, on était plus <b>motivé</b> et <b>confiant</b> dans notre formation. On jouissait d'une parfaite prédisposition et une totale <b>implication</b> dans notre apprentissage en ayant de bonnes relations avec nos formateurs</i> ».
R16	« <i>Face à certaines ambiguïtés et confusion dans l'enseignement supérieur aussi bien que l'incompatibilité de certaines formations avec nos espoirs et les offres sur le marché du travail, on a peur de perdre <b>confiance</b> dans la qualité de l'enseignement supérieur et ceux qui supervisent notre formation. Ceci risque de nous <b>démotiver</b> et de remettre en cause la garantie de notre employabilité dans l'avenir</i> »
R17	« <i>Quelque soit les conditions de l'enseignement supérieur et du marché du travail, il incombe aux superviseurs de notre formation d'intensifier notre <b>motivation</b> et entretenir notre <b>confiance</b> dans la qualité de notre apprentissage et la qualité des compétences qu'on va acquérir pour assurer notre employabilité</i> »
R18	« <i>Il est primordial que les formateurs en plus de leurs compétences et connaissances techniques, sachent bien gérer le côté relationnel avec les apprenants pour mieux les</i>

	<i>motiver et asseoir leur <b>confiance</b> et leur assurance dans l'enseignement supérieur comme une issue à l'employabilité »</i>
<b>R19</b>	<i>« Les conditions actuelles du marché d'emploi nous <b>démotivent</b> et nous laisse perdre <b>confiance</b> en la qualité de notre apprentissage. C'est à l'université et aux enseignants de savoir gérer ce désarroi et dissiper nos inquiétudes pour qu'on <b>s'implique</b> dans notre formation et le développement de la qualité de nos compétences»</i>
<b>R20</b>	<i>« Sincèrement, le pessimisme s'accapare de nous face à l'incompatibilité de ce qu'on apprend avec les attentes du marché du travail. Dès lors, il est impératif que les responsables universitaires pensent à réviser leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement pour nous <b>motiver</b> et nous <b>redonner confiance</b> dans l'enseignement supérieur et dans notre employabilité future»</i>
<b>R21</b>	<i>« La situation du marché de l'emploi nous <b>démotive</b> et nous fait <b>perdre confiance</b> en nous même et en notre apprentissage. Sincèrement, pour regagner de la <b>motivation</b> et de la réassurance dans notre avenir, il nous faut de nouvelles stratégies de formation pour regagner de la <b>confiance</b> en soi et nous permettre de mieux se valoriser et s'auto-évaluer dans notre autonomie professionnelle future».</i>

#### **Ch6/Tableau-9 De la motivation à la confiance : deuxième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)**

Les résultats (Cf. Ch6/Tableau-9 - R14 à R21), nous laissent constater que la motivation de l'apprenant génère en lui un état de confiance envers de ce qu'il est entrain d'entreprendre et celui qui l'accompagne dans ses investigations. Un état qu'il ne peut pas à priori avoir s'il est initialement démotivé, sauf qu'une fois il aurait côtoyé et s'est mis à l'aise dans sa relation avec son environnement d'apprentissage pour enregistrer des répercussions positives sur le développement de ses qualités d'employabilité. Dès lors, la confiance est renvoyée aux attentes perçues par l'apprenant dont la formalisation et la matérialisation avec ses parties prenantes, le réconfortent sur sa qualité et ses compétences d'employabilité. Ces attentes se rattachent à des relations particulières avec les autres parties qui s'enracinent d'une part, dans des relations d'affection selon les caractéristiques perçues telles que (la bonté, l'intégrité, l'assiduité, l'application, l'honnêteté, etc.) et d'autre part dans les relations d'intérêts pour l'acquisition des (connaissances, les informations, la bonne valorisation, etc.). Elle se réfère par ailleurs aux intentions, attitudes et obligations comportementales que l'individu entreprend dans la sérénité totale tenant compte de la quiétude manifestée vis à vis de ses proches et de son entourage. Ceci relate l'enjeu de l'aspect relationnel dans l'état de confiance qui est identifié dans notre contexte par « la

motivation PUSH » rapportée par les acteurs de la formation. Un lien étroit semble les unir dans le contexte universitaire. Il se dessine entre les acteurs de la formation et l'apprenant pour concrétiser le développement de la qualité DQCE. Ainsi la situation motivationnelle se convertit en douce en un état relationnel interpersonnel qui détermine la confiance chez l'apprenant pour intensifier son implication dans l'œuvre de sa qualité. En d'autres termes, on peut dire que « la motivation PULL » est génératrice automatique de l'état de confiance et intensifie résolument l'implication. De la sorte, en investissant dans la motivation, on gagne dans l'intensité de l'implication en augmentant le degré de confiance de l'apprenant et en minimisant les risques de sa démotivation et de sa défiance et mène à sa désimplication dans le développement de sa qualité. Ainsi, « une motivation PUSH » permet éventuellement d'établir un état de confiance chez l'apprenant suite à un rapprochement relationnel avec son environnement direct et indirect. Car il s'avère d'après les résultats (Cf. Ch6/Tableau-9 - R16 à R21) que c'est à travers l'interaction et la relation avec les autres essentiellement (formateurs, pairs, marché d'employabilité et environnement professionnel projeté) que l'apprenant prend conscience de sa vraie valeur et forge une confiance en soi et en son environnement. Suite à la motivation, son degré de confiance s'accroît, en lui permettant de s'épanouir et d'élargir son espace d'action dans ses investigations immédiates et futures. Cela sous entend que loin d'être automatique, la confiance se développe. Elle est construite et générée par la nature de l'interaction et des relations entretenues dont la motivation est un déterminant essentiel. Par ailleurs, il est noté que cette interaction évolue éventuellement dans la voie de l'autonomie dans laquelle serait intégré l'apprenant en responsabilisant ses actions pour développer la qualité DQCE. La gestion de cette responsabilisation permet éventuellement d'offrir à l'apprenant une capacité d'action et de décision dans ses investigations projetées qui se traduit par une satisfaction et une confiance potentielle passible de l'amener éventuellement à l'innovation en accentuant le degré de son implication par la participation à l'actualisation de son programme de formation. Ce qui nous conduit à avancer que la motivation et la confiance s'influe mutuellement dans le sens que la première en puisant de l'état relationnel valorisant, nourrit l'effort de l'apprenant et améliore son apport actif qui sans l'énergie et l'intensité apportées par la deuxième elle serait fictive entravant ainsi l'implication du concerné et

le faisant sombrer dans la désimplication dans le développement de sa qualité DQCE. Cela sous entend que la motivation et la confiance sont reliées par un cercle vicieux, dont l'intensité de l'une augmente le degré de l'autre au profit de l'implication de l'apprenant dans la gestion et le développement de la qualité de ses compétences d'employabilité. De la sorte, la confiance chez l'apprenant universitaire peut se définir comme une attitude dynamique qui a sa source dans la motivation intrinsèque/PULL ou extrinsèque/PUSH et la perception de la valorisation positive qu'il a de lui-même qui le conduit à s'impliquer dans son apprentissage et à s'engager dans le développement de la qualité de ses compétences et croire fermement dans son employabilité.

### **2.2.3 La croyance : troisième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)**

Après avoir constaté que la notion de « la motivation » est source de génération de « la confiance » par son existence de la « dé-confiance » lors de son absence dans le processus d'implication de l'apprenant dans le développement de la qualité DQCE, on note que le troisième taux en niveau d'importance évoqué par les résultats du classement de la fréquence voculaire, se réfère à la notion de « la croyance ». Elle est évoquée suite à la notion de « la confiance » avec un taux de 20,12% (Cf. Ch6/Tableau-6). Ce taux est partagé entre la croyance de 10,20% d'apprenants dans le développement de la qualité de leurs compétences pour l'employabilité et la décroyance du reste avec un taux s'élevant à 09,92%. La lecture des résultats (Ch6/Tableau-10 – R22 à R28) relate ces attitudes et leurs intensités suite aux entretiens.

En scrutant ces résultats, on constate, qu'en ayant confiance dans la qualité de leurs formateurs et celle de leur programme de formation, les apprenants acquièrent une forte croyance dans le développement de leur employabilité et leur insertion professionnelle future. Plus que le sens que renvoie le verbe « croire », cette croyance manifestée par l'apprenant tend à se convertir en un acte d'adhésion immuable de foi dans l'œuvre du développement de sa qualité DQCE. Elle gage en toute confiance, un degré d'investissement élevé et évoque une véritable valorisation et considération de ce qui est entrepris. Dès lors cette croyance reflète non uniquement une intensité élevée de conviction, mais affiche une franche implication qui tend vers un engagement décidé en

toute confiance. De la sorte la croyance identifie l'étape de « la cognition » dans le processus d'implication de l'apprenant APRU.

Ref.	FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS
R22	<i>« On a confiance dans notre apprentissage et nos programmes de formation. Nos formateurs font de leur mieux pour développer nos aptitudes et nos compétences. Pour cela on croit fermement que nous allons acquérir les compétences d'employabilité sollicitées par le marché de l'emploi si on s'implique comme il faut. »</i>
R23	<i>« Il y a nulle doute que l'assiduité dans l'apprentissage et la ferme confiance et croyance dans la valeur des intervenants pour parvenir à développer nos compétences nous aide énormément à être à tout moment employable sur la marché du travail. »</i>
R24	<i>« J'ai une totale conviction qu'en s'impliquant convenablement dans notre programme de formation, on saurait acquérir les compétences requises par le marché du travail. Le tout dépend de la confiance qu'on accorde à notre apprentissage. Elle constitue la source inébranlable de notre foi et croyance dans nos capacités pour acquérir les compétences sollicitées »</i>
R25	<i>« Le développement de la qualité et de l'employabilité dépend de la confiance qu'on peut accorder à notre formation aussi bien que des préjugés du degré d'insertion professionnelle au niveau du marché du travail et de la croyance en nos compétences pour pouvoir l'intégrer »</i>
R26	<i>« Il est certain qu'on voudrait avoir confiance dans les programmes de notre formation et croire aux résultats qualitatifs de nos compétences pour l'emploi. Toutefois, la réalité actuelle de l'insertion professionnelle sur le marché du travail met sincèrement en doute notre foi dans notre employabilité future. »</i>
R27	<i>« La situation du travail sur le marché est démotivante ce qui met en cause notre confiance et notre croyance sur la possibilité de trouver aisément un emploi immédiat une fois qu'on sera diplômé »</i>
R28	<i>« Le taux du chômage durable des diplômés ne cesse de s'élever et je ne crois pas qu'il va baisser bientôt dans l'état actuel des conditions socio-économiques et de la qualité de notre système d'enseignement non actualisé et presque déconnecté des attentes réelles du marché d'employabilité qui met en doute nos compétences »</i>

**Ch6/Tableau-10 De la confiance à la croyance: troisième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)**

Ainsi évoqué, les résultats portant sur la croyance mettent en valeur la persuasion des apprenants et leur conviction sur la qualité de leur formation pour l'employabilité et aboutir à l'insertion professionnelle une fois qu'ils seront diplômés. L'étape de la croyance identifie l'importance du facteur de « la cognition » dans le processus d'implication de l'apprenant. Il est constaté que cette étape est élevée au niveau de la perception intellectuelle, convaincue d'une réalité future indéniable, résultante de la

confiance transmise par les acteurs intervenants dans le développement de la qualité des compétences de l'apprenant. Elle désigne un positionnement d'approbation mentale qui vient agrémente une sensation de persuasion et une conviction certaine. De la sorte la croyance de l'apprenant sous tend au processus de son état motivationnel pour actionner la confiance constituante de l'édifice du « croire » et de l'implication volontaire en l'objet en question, tenant compte du « cru » en ses résultats. Ceci génère une attitude confiante d'agir qu'on pourrait qualifier de « certitude confiante », qui part des capacités requises et des compétences acquises déjà développées permettant l'intégration de l'environnement de la pratique en toute ingéniosité pour s'adapter à toute forme d'employabilité. Soulignons que « la certitude confiante » prend sa source d'une « pensée » qui devient prépondérante chez l'apprenant une fois qu'il a dépassé l'incertitude du « pensant » en s'élevant vers la croyance. Celle ci s'incruste avant tout dans un positionnement de « conviction subjective » dont elle tire son énergie d'implication et d'engagement profonds dans le développement fructif de sa qualité. La force de cette conviction prend son ampleur en gravitant les degrés de la certitude. Elle évolue, depuis le questionnement de « la conscience douteuse » sur l'avenir professionnel, en passant par « la conscience confiante » en étant renvoyée à la perception des indicateurs de la qualité de l'apprentissage, pour atteindre enfin « la conscience croyante » qui se fond dans la foi inébranlable de l'acquisition des compétences de l'employabilité. En étant assimilé à la foi (Cf. Ch6/Tableau-10 - R24), le degré de croyance atteint par le processus d'implication dans le développement des compétences, gagne un sens pléthorique de valorisation et de similitude religieuse exprimant l'irréversible attachement au « cru » de la qualité et de l'employabilité, à un point d'une conviction omniprésente qui se passe de toute nécessité de preuve. En se cristallisant autour de la confiance, la croyance s'imprègne de préjugés irrévocables qui impliquent l'apprenant dans son œuvre sans détour ni hésitation (Cf. Ch6/Tableau-10 - R25), Ces préjugés, deviennent une partie intégrante du « soi » du concerné et de l'évidence même de sa perception - essentiellement subjective et éventuellement collective - d'une situation et d'un contexte qui sont positivement jugés à partir d'un angle donné. Ces préjugés le reconforte et consolide sa confiance dans la certitude d'une croyance irréductible devenant une « position » inflexible, permettant d'aller au



devant de l'implication dans le développement de ses compétences auxquelles il s'attache et y enregistre un engagement absolu sachant que c'est l'expérience qui rapporte par la pratique les meilleurs des résultats. Dans sa conviction du « savoir faire » l'apprenant acquiert sa confiance dans son « savoir être » et en prouvant ses aptitudes et ses compétences au cours de son apprentissage et des phases de sa formation, il affermit son « savoir devenir » et sa croyance dans ses capacités pratiques et son employabilité. A cet égard, ce processus de la croyance de l'apprenant relève principalement de la gestion de son état psychologique pour parvenir à développer ses aptitudes et valider ses compétences par le marché d'employabilité. Dès lors la relation entre la confiance et la croyance est d'autant omniprésente de par la perception de l'intensité et du degré de l'implication de l'apprenant dans le développement de la qualité de ses compétences pour assurer son employabilité. Ainsi, autant l'apprenant est croyant dans ce développement, autant il s'y implique. Par contre, autant il en est désimpliqué autant sa confiance est déjouée et sa croyance désintégrée.

Certes la croyance indique non seulement une certitude enracinée, mais en plus, un degré d'attachement et d'engagement exprimant l'implication de l'individu dans ce qu'il croit ou en quoi il croit tenant compte des indicateurs validant sa croyance et des réponses confirmant ses convictions. Toutefois, faute d'entretien de cette croyance ou encore de manifestation d'indicateurs fluctuants, la « décroyance » prend place telle qu'une érosion progressive dans l'esprit des individus et en l'occurrence les apprenants. Elle se réfère à diverses raisons dans le processus de développement de la qualité DQCE, dont les plus importantes : la qualité de la formation non articulée avec les attentes du marché d'employabilité et la complexité de l'insertion professionnelle des diplômés (Cf. Ch6/Tableau-10 - R25 et R26), L'avènement de la décroyance est le facteur le plus nocif dans le processus d'implication de l'apprenant lors du développement de son employabilité. Elle l'entrave et fait l'effet dévastateur d'un virus la ou il se propage, en occupant l'esprit et contrôle ses actions. Elle rivalise avec la croyance que l'environnement, en l'occurrence l'université par le biais de ses formateurs, œuvrent à édifier pour mobiliser les énergies et l'attention de l'apprenant et parvenir à ses objectifs de la qualité et de l'employabilité. Elle accapare en douce le mental de l'apprenant avec le cumul des indicateurs de défaillance de la croyance. Elle

le draine dans la démotivation et l'investit dans le manque de confiance dans tout ce qui lui est offert et dit pour sombrer imperceptiblement dans l'hésitation, l'incertitude faute de preuves tangibles venant reconforter sa quiétude et assister son adhésion et sa conviction croyante (Cf. Ch6/Tableau-10 - R27). Ceci explique tôt ou tard sa désimplication en présence d'une incroyance irréversible dont le réajustage peinera longuement à la redresser car la réalité la justifie et les faits l'affirment. Celle-ci devient un dogme et un état d'esprit enchainés par le doute qui vient pénaliser toute initiative et tentative d'apprentissage ou de développement de la qualité des compétences. Elle défait l'apprenant de toute implication pour « faire et constater », car c'est en faisant qu'on s'aperçoit et qu'on constate pour justifier l'affirmation ou l'infirmité de notre positionnement et qu'on valide et justifie la croyance ou la décroyance. Désormais, dans ce contexte de désimplication, l'apprenant déclare sa renonciation et sa démission dissimulée et non déclarée du développement de sa qualité, pour constater que les facteurs qui favorisent la décroyance tiennent à un fil. Celle-ci trouve dans son esprit le terrain favorable pour croire et puiser sa potentialité de la réalité du contexte jugé médiocre, de la formation et de l'apprentissage aussi bien que des exigences du marché du travail déclarant que le gage de l'insertion professionnelle est l'employabilité et non plus la disposition d'un diplôme qui était jadis considéré comme une garantie d'emploi. Face au désespoir et la réalité du chômage, se manifeste la démotivation et le manque de confiance de l'apprenant dans tout ce qu'il est sensé apprendre et entreprendre pour le développement de sa qualité. De la sorte s'annonce sa décroyance qui vient creuser sa distanciation de tout effort sérieux d'apprentissage. C'est presque une perte de foi Intériorisée et extériorisée par l'affaiblissement de sa « volonté de croire » et de sa capacité de persévérer dans ce qu'il a espéré atteindre et réaliser. Cet état de fait, cède la place à une indifférence nuisible à l'entretien de la qualité de ses compétences qui le désimplique et le détache de toute affirmation de soi, mettant ainsi en cause le fond et la forme des apprenants auprès des acteurs de l'emploi (Cf. Ch6/Tableau-10 - R28).

## 2.2.4 L'attachement : quatrième niveau du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)

Après avoir constaté que la notion de « la confiance » est source de génération de « la croyance » par son existence et de « décroyance » par son absence dans le processus d'implication de l'apprenant dans le développement de la qualité DQCE, on note que le quatrième taux en niveau d'importance évoqué par les résultats du classement de la fréquence vocabulaire, se réfère à la notion de « l'attachement ». Elle est évoquée suite à la notion de « la croyance » avec un taux de 19,00% (Cf. Ch6/Tableau- 6). Ce taux est partagé entre l'attachement de 10,19% d'apprenants au développement de la qualité DQCE et le détachement du reste avec un taux s'élevant à 08,81%. La lecture des résultats (Ch6/Tableau-11 – R29 à R33) relate ces attitudes et leurs intensités suite aux entretiens avec les binômes apprenants.

Ref.	FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS
R29	<i>« On est fortement attaché à la formation universitaire car on croit énormément à la compétence de ses enseignants qui étant jumelée avec notre volonté, ils vont nous aider à améliorer nos capacités et nos aptitudes pour acquérir les compétences nécessaires pour l'employabilité sur le marché du travail »</i>
R30	<i>« Il faut reconnaître que seules l'assiduité et l'attachement à notre université peuvent insinuer qu'on lui fait confiance et qu'on croit fermement en sa capacité à développer nos compétences et notre employabilité».</i>
R31	<i>« Si on croit en notre université et en notre formation on doit en dépendre en totalité et on ne peut que s'y attacher fermement et être fidele à ses valeurs et adhérer à ses objectifs pour réussir et faire partie de ses diplômés de qualité »</i>
R32	<i>« Il est certain que l'entretien de notre motivation par l'université et les formateurs en nous donnant des indicateurs d'espoir sur le marché d'employabilité, nous encouragent à persévérer et à s'attacher de plus en plus à notre formation et au développement de nos compétences»</i>
R33	<i>« A vrai dire, autant les conditions de l'employabilité sont favorables sur le marché du travail, autant on s'attache à notre formation et au développement de nos compétences et autant elles sont défavorables autant on se désintéresse et on relâche progressivement notre formation car on perd toute confiance et croyance dans l'utilité de ce qu'on est entrain d'apprendre »</i>

**Ch6/Tableau-11 De la croyance à l'attachement: quatrième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)**

Il est à noter que la croyance n'est autre qu'un mode d'attachement intensive qui relie l'individu à quelque chose de précis. L'analyse de ces résultats, nous fait constater que la forte croyance des apprenants dans la compétence de leurs formateurs et leur confiance dans la qualité de leur formation employable, se traduit par un attachement décidé à l'apprentissage pour l'acquisition des aptitudes de l'employabilité et des compétences pour l'insertion professionnelle. Dé lors, l'attachement identifie l'importance du facteur de « l'emprise » dans le processus d'implication de l'apprenant. Pour consolider cet attachement, les institutions d'enseignement établissent des procédures, des normes et des valeurs pour assurer une implication durable de ses apprenants. Elles œuvrent à l'adéquation de ses objectifs avec leurs espoirs, les ramenant à adopter une intention sincère et à se doter d'une franche volonté pour soigner la qualité de leurs aptitudes et compétences employables. Dans ce cadre, l'attachement se définit par l'apogée de la croyance de l'apprenant, pleinement convaincu par les objectifs, les valeurs et les résultats escomptés par son institution pour adhérer en toute confiance au développement de la qualité de ses compétences en vue de l'insertion professionnelle sur le marché d'employabilité. Dès lors, autant cet attachement est fort autant que l'apprenant s'investit et s'implique dans sa formation et la consolidation de ses capacités pour améliorer la qualité de ses compétences professionnelles et développer son employabilité. C'est sur l'annonce de l'attitude de l'attachement que se scelle la croyance inébranlable de l'apprenant dans ses investigations universitaires. Cette attitude est affranchie par une adhésion parfaite et une croyance totale démunie de toute incertitude dans l'objet du « cru ». La croyance suprême de l'apprenant transverse toute incertitude et hésitation pour manifester l'entière disposition à répondre aux instructions du « cru » et à suivre sa voie pour disposer dans le futur de ses vœux et de ses attentes. Cette attitude formalisée d'un attachement irrévocable, plaide en faveur d'une sincérité psychologique dans l'implication de l'apprenant et d'une fidélité qui l'identifie à sa formation. Cette fidélisation de l'apprenant met en évidence, un potentiel de confiance dans l'institution d'enseignement et au développement de la qualité des compétences. Elle couronne une inertie fort nécessaire pour créditer l'implication et affronter les défis et contourner les obstacles du parcours de l'apprentissage tels que le mentionne les résultats (Cf.

Ch6/Tableau-11 – R31). Pour ce dernier, les entreprises définissent par leurs structures, des normes de comportement et imposent aux individus le contenu de la relation et donc l'implication. L'intériorisation des normes et des valeurs de l'entreprise par les individus contribue à maintenir un haut degré d'attachement à l'entreprise. Ainsi, on constate que l'attachement s'envisage suivant deux perspectives: la perspective comportementale de l'attachement (fidélité et liaison sincère de l'apprenant avec son institution universitaire) et la perspective attitudinale de l'attachement (confiance et croyance dans le développement de la qualité des compétences). Ces perspectives sont entretenues par une motivation continue et une satisfaction durable de l'apprenant le maintenant en prédisposition décidée pour persévérer dans l'amélioration de sa qualité et y s'impliquer totalement (Cf. Ch6/Tableau-11 – R32). Cette implication dénote une relation solide, honnête et réciproque entre l'intéressé et son institution. Elle dévoile un état mental et psychologique qui puise son énergie d'un ensemble d'émotions et d'attitudes sincères et honnêtes. Cet état se réfère à une confiance assurée et une croyance enracinée qui attachent l'individu/apprenant à des liens institutionnels divers qui l'engagent dans des intérêts réciproques et des échanges fructueux en vue d'opérer des avantages, de réaliser des acquis et d'aboutir à des résultats espérés. Ces liens transcendent la typologie « d'intérêt transactionnel » vers une typologie « confiante relationnelle » qui dénote un état de fidélisation entre l'institution d'enseignement (en l'occurrence l'université) et l'apprenant pour assurer son adhésion et attachement à ses offres et services. Désormais, l'université dans la société SICS n'est plus uniquement l'institution de transmission des connaissances fondamentales, mais aussi elle tend aussi à revêtir l'étoffe de « l'université entreprise » qui œuvre à offrir les produits et les services sollicités par ses parties prenantes dont l'apprenant. Ce dernier, n'est plus en réalité un simple apprenant dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Il est en première phase, « un client » avec des attentes à satisfaire et en seconde phase « un produit » dont la qualité est à traiter dépendamment des besoins d'un second client potentiel qui est le marché d'employabilité. Ainsi, l'institution doit chercher la satisfaction de l'apprenant et sa fidélisation pour assurer son attachement et sa collaboration aussi bien que son implication dans le développement de sa qualité. Cette œuvre dépend de ces facteurs pour éviter tout risque de désillusion, démotivation, dé-confiance, décroyance, etc... de

l'apprenant et garantir ainsi son « vouloir » et sa « volonté » d'être d'une qualité de valeur. L'enjeu définitif est entre ses mains quelques soient les efforts fournis par les superviseurs du développement de sa qualité. Il faut admettre, qu'il n'est pas un produit inerte et maniable dont on peut dompter et en faire ce qu'on veut quand on veut. Il est un sujet vivant qui réfléchit, qui pense, qui veut, qui réagit et qui décide d'adhérer et d'accepter ou non de se laisser faire. Les apparences sont trompeuses avec l'apprenant. La qualité qu'on peut allouer à un produit inerte est figée, testée et assurée voire maîtrisable en se référant à la volonté de son concepteur et producteur. Son apparence révèle en toute confiance la qualité de sa face et de son revers. Toutefois, quelques soient l'œuvre et la qualité réalisées sur un sujet vivant tel que l'apprenant, on ne peut jurer que son apparence est conforme à sa réalité, car au fait, il est l'unique détenteur de la certitude de sa qualité. Dès lors, toute la question se réfère à sa prédisposition consciente à « être ou ne pas être ? » un apprenant de qualité employable jouant ainsi de l'image de marque de l'institution d'enseignement. Dès lors on est amené à reconnaître que l'insatisfaction de l'apprenant pour une raison ou pour une autre, le démotive et ébranle sa confiance et sa croyance pré-discutées. Elle le détache progressivement de son environnement universitaire, de son apprentissage et du développement de la qualité de ses compétences, pour le faire sombrer dans un « Autisme universitaire ». Ce type d'autisme se définit à notre sens par le détachement relationnel et informationnel de l'apprenant de la vie universitaire et de la vie environnementale et celle du marché d'employabilité. Il se caractérise par une perturbation et un relâchement de la persévérance de l'apprenant dans ses interactions et ses relations avec ses vis à vis (institution universitaire, formateurs et acteurs de l'employabilité). Il fait figure de déconnection apparente de la vie universitaire et enregistre un désintérêt de ses œuvres et de ses diverses activités en se faisant remarquer par ses distanciations et ses absentéismes fréquents. L'apprenant atteint par cet autisme universitaire se démarque de son entourage d'apprentissage et va jusqu'à perdre confiance en soi et dans les autres. Il encoure en fin de compte de succomber et d'être l'objet d'un détachement universitaire néfaste qui risque de le conduire à des controverses regrettables et des réactions critiques à cause de ses défaillances et ses difficultés d'intégration pour s'adapter et appliquer les activités du développement de

ses compétences employables allant même jusqu'à s'opposer à tout effort de changement et d'amélioration.

De la sorte, pour éviter cet « autisme universitaire » et garantir le développement et le maintien durable de la qualité de l'apprenant, il faut gérer son attachement et implication dans le développement de sa qualité, en assurant sa fidélisation à l'apprentissage à vie durant son évolution institutionnelle et travail professionnel par le développement de sa culture informationnelle. Nul doute, cette compétence se présente en tant que capacité d'entretien et d'actualisation à vie des aptitudes qualitatives de l'apprenant, dans une société SICS en métamorphose continue dépendamment des flots d'informations et connaissances perpétuels. La maîtrise de la culture informationnelle dote son propriétaire d'une confiance sereine pour se frayer le chemin de l'avenir en toute quiétude, sans risque ni incertitude. En mettant l'accent sur son importance dans sa vie quotidienne et en enracinant la croyance de son apport majeur à l'employabilité, l'apprenant s'attache et s'implique dans son acquisition au cours de sa formation, constituant ainsi une des valeurs principales et l'un des noyaux centraux de sa fidélisation à son institution d'apprentissage. La fidélisation crée une relation durable et sincère dont les fruits ne tardent pas à être collectés. Elle constitue un état d'esprit alimenté par un niveau de satisfaction élevée de la qualité d'un produit, d'une activité, d'un service etc.... engageant les deux parties dans une relation qui transcende l'enseignement et la formation à un partenariat pour le développement de la qualité et de l'efficacité réciproque. Désormais, l'institution universitaire se voit orientée dans la société SICS à se considérer en tant qu'une entreprise qui entreprend « un processus de gestion de la qualité de ses apprenants/produits » pour pouvoir satisfaire les attentes de son environnement en employabilité et lui fournir les compétences dont il a besoin. Elle est amenée à agir dans ce sens pour retenir et garantir l'attachement et la fidélisation de ses apprenants/clients, car la concurrence des institutions d'enseignement est aujourd'hui indéniable au niveau de la qualité, renommée et classement mondial. Cette action pour l'attachement de l'apprenant va jusqu'à se traduire de nos jours par des tentatives d'action de marketing relationnel interne et externe des institutions d'enseignement pour fidéliser ses parties prenantes dans le développement de la qualité. Elles œuvrent à instaurer et à maintenir des interactions et

des relations à rapports avantageux dans des conditions réciproquement rentables. Ainsi, quelque soit la nature de l'attachement de l'apprenant, soit « PULL » par son propre consentement, ou « PUSH » dépendamment d'une considération atténuante, le résultat ne peut être que fructueux pour les deux parties. L'apprenant adhère dans tous les cas à l'œuvre de développement de la qualité établi par l'institution et cette dernière tire profit de la renommée des compétences de ses diplômés universitaires. Indéniablement, il est évident que leurs intérêts se croisent en évoluant dans ce concept de « l'université entreprise » qui produit des compétences employables pour s'identifier au mieux à notre sens par « l'université d'employabilité ». Ce type d'université évolue dans une stratégie d'orientation-marché. Elle est appelée dans le contexte de la société SICS, à adopter une nouvelle stratégie managériale dont l'objectif essentiel est non seulement la transmission des connaissances à ses apprenants, mais aussi à présenter au marché des apprenants compétents dont les aptitudes et les capacités sont sollicitées par l'environnement de l'employabilité. Désormais, l'activité actuelle de « l'université des connaissances » ne représente qu'une étape infime du processus de la qualification professionnelle de l'apprenant qui ne doit plus être ménager par « les procédures de l'enseignement des connaissances » mais gérer aussi par « les procédures de gestion des compétences ». Celui ci est appelé dans la société moderne de sortir de cette « passivité réceptive » en tant que « client consommateur » d'une part et « un produit universitaire résigné et récepteur » d'autre part. Il est sollicité par l'action, « le savoir faire et le savoir agir et devenir » en tant que « apprenant/produit universitaire », à valeur ajoutée, apte, habile, compétent et d'une qualité irréfutable. De la sorte, on constate qu'avec la globalisation et la nouvelle orientation de l'économie du 21<sup>ème</sup> siècle, une logique de gestion de la qualité des compétences fraye son chemin dans le champ universitaire car « la qualité » est avant tout un concept de gestion. Il faut l'entreprendre dans ce cadre pour la réussir dans l'enceinte universitaire. De l'avis de Keel et Kempeneers (2007), toute tentative pour entreprendre la qualité, on doit « *assimiler l'université à une entreprise œuvrant sur un « marché étudiant » selon la loi de la concurrence (...)* Aussi, *Il n'y a pas une entreprise, qu'elle soit culturelle, d'enseignement ou commerciale, qui ne se soucie de la qualité de ses produits* ». L'INRP<sup>1</sup> (2005) évoque la

---

<sup>1</sup> Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Cellule de veille scientifique et technologique, Dossier de



nouvelle orientation universitaire en présentant « *les universités comme des organisations de moins en moins régulées par les États au profit des marchés et dont les normes académiques traditionnelles et l'organisation collégiale cèdent du terrain à celles de l'économie et d'un management inspiré des entreprises* ». Dans le même sillon Panzaru (2006) avançait que « *Ce temple du savoir qu'était autrefois l'université se révèle être de plus en plus une entreprise comme les autres, qu'il faut gérer en respectant certains principes de transparence, de responsabilité et d'efficacité* ». C'est désormais à cette alternative cruciale que sont confrontées les universités contemporaines, pour poser la question d'un choix décisif dans la société de l'information, des connaissances et du savoir SICS, formulée par Pelletier (2006) « *Demeurer des lieux de réflexion indépendants ou se transformer en entreprises régies par le marché ? C'est entre ces deux options qu'elles doivent choisir la figure de leur présent et de leur avenir* » Ce dernier ajoute que certaines études vont même à dire que l'université classique n'a plus d'alternative. Elle est devant une fatalité du 21<sup>ème</sup> siècle qui l'a contraint pour sa pérennité à s'adapter aux nouvelles lois socio-économiques du marché qui réglementent notre environnement contemporain. Ceci nous mène à avancer que l'université est appelée à changer de typologie pour éviter le chômage et le rejet de ses diplômés. Il est temps de passer, d'une université de transmission de connaissances : « Université de connaissances » à une université de développement de compétences employables : « Université d'employabilité » à nature socio-constructiviste franchement orienté marché d'employabilité. Elle doit œuvrer en articulation avec son environnement, pour assurer la gestion de la qualité et de l'employabilité de ses apprenants dans le contexte du système LMD qui est encore dans sa première décennie, du moins en Tunisie, mise à part les jugements qu'on lui confère.

### **2.2.5 L'engagement : cinquième et niveau final du processus d'implication des apprenants APRU pour le développement de la qualité (DQCE)**

Après avoir constaté que la notion de « la croyance » est source de génération de « l'attachement » par son existence et de « détachement » par son absence dans le processus d'implication de l'apprenant dans le développement de la qualité DQCE, on relève que le cinquième taux et dernier niveau d'importance évoqué par les résultats du

classement de la fréquence vocabulaire, se réfère à la notion de «l'engagement». Elle est évoquée suite à la notion de « l'attachement » avec un taux de 17,64% (Cf. Ch6/Tableau-6). Ce taux est partagé entre l'attachement de 07,72% d'apprenants au développement de la qualité de leurs compétences pour l'employabilité et le détachement du reste avec un taux s'élevant à 09,92%. La lecture des résultats (Ch6/Tableau-12 – R34 à R 42) relate ces attitudes et leurs intensités suite aux entretiens avec les binômes apprenants de notre échantillon.

<b>Ref.</b>	<b>FRAGMENTS DES RESULTATS D'ENTRETIENS</b>
<b>R34</b>	<i>« Notre confiance en notre institution et sa référence dans les études de gestion et d'administration des entreprises nous reconforte et nous engage fortement dans notre formation car on croit bien qu'on sera vite employé »</i>
<b>R35</b>	<i>« Notre fort attachement à un avenir décent nous donne la patience de la persévérance et de l'engagement dans notre apprentissage pour développer nos compétences en vue de l'insertion professionnelle et l'intégration du marché d'employabilité »</i>
<b>R36</b>	<i>« Lorsqu'on sent que la formation contient un sens et de la valeur, notre satisfaction augmente et notre engagement s'accroît dans l'apprentissage jusqu'à acquérir l'intention d'un apprentissage à vie et l'acquisition d'une culture informationnelle durable permettant le développement continue de la qualité de nos compétences et l'actualisation de nos connaissances »</i>
<b>R37</b>	<i>« Notre engagement dans l'apprentissage et le développement de la qualité de nos compétences dépend de la qualité de notre formation et de l'état du marché du travail. On en puise notre degré de satisfaction et notre motivation pour la persévérance dans les études ».</i>
<b>R38</b>	<i>« Les conditions de l'emploi deviennent de plus en plus difficiles et la concurrence est ardue tenant compte des nouvelles compétences sollicitées par le marché d'emploi. Malheureusement, les universités peinent à suivre et à actualiser leurs programmes. Le corps enseignant s'en soucie peu car ils appliquent ce qu'on lui demande sans effort d'adéquation avec l'environnement socio-économique. Ceci cause sincèrement notre démotivation et accroît notre désengagement et assiduité mettant en cause nos compétences et la valeur de notre diplôme sur le marché d'emploi. »</i>
<b>R39</b>	<i>« Ce qui nous démotive et minimise notre engagement, c'est qu'on a le pressentiment que l'administration et le corps enseignant s'impliquent peu et manquent d'engagement suffisant dans l'actualisation de notre programme de formation et son adaptation aux besoins du marché d'emploi ».</i>
<b>R40</b>	<i>« Les enseignants s'engagent peu dans le développement de nos compétences vue qu'ils mettent l'accent sur les connaissances théoriques plus que les cas pratiques. Ceci nous a amené en conséquence à focaliser notre intérêt sur l'amélioration des notes et de la moyenne plutôt que de s'intéresser au développement de la qualité de nos compétences. L'essentiel c'est de réussir et d'avoir notre diplôme, quelque soit la valeur de notre formation et quelque soit la qualité de ceux qui la supervise ».</i>

<b>R41</b>	<i>« Sincèrement plusieurs facteurs nous démotivent et incitent notre absentéisme fréquents au cours. Ils sont liés aux choix de notre orientation, le choix de notre filière, notre valorisation en tant qu'étudiant, manque de soutien auprès de l'administration par les enseignantes et tant d'autres etc... Tout cela provoque notre désimplication et nous désengage des études universitaires»</i>
<b>R42</b>	<i>« L'état actuel du marché d'emploi, nous amène à se poser des questions sur le sens et l'utilité de notre apprentissage. Il remet en cause notre implication et notre engagement dans les études universitaires».</i>

**Ch6/Tableau-12 De l'attachement à l'engagement: cinquième niveau du processus d'implication des apprenants APRU dans le développement de la qualité (DQCE)**

Il est certain qu'en suivant des études universitaires, l'apprenant est associé implicitement à la volonté de la réalisation du « soi » et cherche la valorisation et la reconnaissance sociale. Pour cela il doit manifester un degré d'engagement élevé dans le processus d'implication pour atteindre ses objectifs. L'engagement est une haute vision de l'action entreprise et une profonde intégration dans son exécution comme étant une étape importante de l'œuvre projetée sollicitant un grand investissement matériel et immatériel pour satisfaire des besoins et saisir des opportunités. En plus d'un état d'esprit, il est une vigueur dans le travail et un dévouement dans son application qui se caractérise par des potentialités énergétiques de réalisation et une capacité de résilience élevée pour défier les obstacles de la concrétisation de l'objet décidé. Dès lors, l'engagement identifie l'étape conventionnelle et signe « la convention » mentale et morale en tant que facteur déterminant dans le processus d'implication de l'apprenant. Il correspond à la certification finale et incontestable de l'implication vis-à-vis du « soi » et par rapport aux concernés. Il atteste une croyance et une conviction éclairées aussi bien qu'une prise de position déterminée qui sont toutes supportées par une volonté d'action décidée. L'engagement est une attitude et une conduite qui nouent un lien entre l'individu apprenant et l'investissent dans son contexte universitaire lors de son apprentissage et éventuellement dans l'avenir dans son contexte professionnel. Autant s'engage-t-il, autant il s'identifie à toute activité qu'il envisage d'entreprendre pour assurer son succès suite à une profonde implication qui conclut l'adéquation entre l'individu et la qualité sollicitée. De la sorte, l'engagement correspond à un processus d'action à respecter et d'une capacité à l'assimiler et à l'exécuter tenant compte d'un objectif ciblé et d'un résultat souhaité. Lié à la notion de l'apprentissage, l'engagement

s'assimile à une mobilisation pour une cause ayant comme fondement attitudinale la motivation pour l'acquisition de la confiance et la croyance pour aboutir à l'attachement. Il traduit le couronnement d'un processus d'implication qui puise son énergie de ces attitudes fermes et inébranlables. Celles-ci intensifient le degré de l'engagement et de la persévérance dans les actions entreprises par l'apprenant dans ses tâches pour le développement de la qualité de ses compétences. Quelque soit la nature de ses capacités de départ, l'amalgame de la motivation, de la confiance et de la croyance dont il dispose, jointes à l'attachement qu'il déploie, l'engagent à pied ferme dans le développement de ses compétences.

Néanmoins, l'engagement de l'apprenant dans la formation et le développement de la qualité de ses compétences est conditionné essentiellement par la qualité de la formation et le degré de confiance et de croyance aux chances d'emploi sur le marché d'employabilité (Cf. Ch6/Tableau-12 – R34 et R35). Il est évident que l'apprenant envisage son engagement d'autant plus qu'il s'attache à sa formation et son apprentissage à développer ses aptitudes et ses capacités employables. Son engagement acquiert du sens et de la valeur autant qu'il cultive l'intention d'un apprentissage à vie et d'une culture informationnelle durable pour développer sa qualité, qui l'aident à s'actualiser et à s'adapter à tout moment, aux changements et exigences de la société de l'information, des connaissances et du savoir SICS du 21<sup>ème</sup> siècle (Cf. Ch6/Tableau-12 – R36). Sachant que l'engagement se réfère à un objet, l'apprenant œuvre à gérer sa relation avec l'environnement de ce construit en développant des liens concrets avec ses acteurs manifestant sa pleine implication. C'est une union pratique entre la vision de l'objectif idéal et les tentatives instrumentales pratique pour l'atteindre. Cette attitude déclare ouvertement la prédisposition totale de l'individu pour entreprendre le nécessaire en vue de développer la compétence requise en se souscrivant aux valeurs la caractérisant. Ceci dénote que l'engagement évolue dans l'aspect actionnel de « l'exécution » dans le cadre attitudinale de « l'être ». Il invoque l'étape de la décision conventionnelle du processus d'implication de l'apprenant pour procéder pratiquement, sans hésitation et en toute assurance à ériger l'édifice de la qualification et la préparation de la certification de la qualité des aptitudes et des compétences, objets des études supérieures et attentes du marché d'employabilité.

C'est la concrétisation de l'implication par soi-même par un acte d'action « PULL », car on ne peut aucunement amener un individu à entreprendre un attachement et un engagement par un acte « PUSH » s'il manque de motivation, de confiance, de croyance et d'emprise par une action. Son degré émotionnel affecte la nature de son implication pour attester ainsi l'intensité de son attachement et concrétiser l'élan de son engagement enraciné envers l'objectif préconisé. Ses racines sont ancrées dans son fort intérieur pour appartenir en entier à la situation et investir le contexte de la réalisation de l'objet prévu pour assurer sa concrétisation.

Dés lors, on ne peut parler d'une implication réelle de l'individu que suite à un constat d'engagement spontanée, identifié par des actions valorisables et des valeurs estimables prédéfinies par le contexte organisationnel. En l'occurrence, l'institution universitaire porte une grande part de responsabilité dans le processus d'implication de l'apprenant. Certes, elle ne peut pas imposer l'implication de l'individu apprenant car elle dépend en définitif de sa volonté et de ses prédispositions. Toutefois, il lui revient de créer les conditions favorables pour le motiver et assurer son intégration et son implication de peur de déclencher son désengagement et son retrait du développement de sa qualité DQCE. Les apprenants conditionnent leur engagement dans les études, essentiellement par la qualité de la formation pour le développement des compétences et par l'état de l'insertion professionnelle sur le marché d'employabilité (Cf. Ch6/Tableau-12 – R37). Ces facteurs se présentent comme des déterminants de motivation de l'apprenant par leur présence ou de démotivation par leur absence. Leur disponibilité, déclenche le processus d'implication et de l'engagement dans le programme de développement des compétences de l'employabilité. Par contre, leur absence génère progressivement la désimplication et le désengagement qui accentuent sans doute le désintérêt, l'insouciance, l'absentéisme et l'éventuel décrochage universitaire (Cf. Ch6/Tableau-12 – R38). Ce désengagement influe implicitement sur l'engagement du corps formateur qui est le maître d'œuvre de la qualité des compétences de l'apprenant considéré comme le client principal de l'institution universitaire dans la société SICS et le produit potentiel attendu par le marché d'employabilité (MEMP). En étant démotivé par la désimplication des apprenants/clients insatisfaits, le corps formateur se contente dans ces circonstances de jouer le rôle d'un

corps enseignant universitaire communiquant des connaissances à des apprenants purement consommateurs. Désormais, ces derniers aspirent uniquement à « la notification » et à « la moyenne » gonflées et l'obtention du produit « diplôme » dont la qualité pose en définitif un point d'interrogation et dont la valeur est remise en cause par le marché MEMP au dépend des compétences pratiques et employables (Cf. Ch6/Tableau-12 – R39 et R40). Ces résultats avançaient, révèlent bien le désengagement tridimensionnels de l'apprenant en présence d'un apprentissage contesté et un marché d'employabilité dicté par les compétences. Il s'exprime dans « la dimension comportementale » par l'absentéisme et le manque de participation et d'implication dans les activités du développement de la qualité des compétences. Par ailleurs, il s'annonce aussi dans « la dimension affective » par la démotivation, le manque de confiance et l'affaiblissement relationnel avec le reste des acteurs universitaires et le marché d'employabilité. Enfin, il se déclare dans « la dimension cognitive » par le manque de croyance et de conviction d'attachement et d'investissement pour surmonter les difficultés et s'investir dans le développement des compétences de l'employabilité. C'est un passage à l'acte généré suite à un processus de désimplication trouvant son origine dans la démotivation, justifié par la dé-confiance, argumenté par la décroyance, renoncé par le détachement pour être enfin concrétisé par le désengagement. De ce fait, on peut constater que cet acte de désinvestissement et de décrochage n'est pas fortuit. Il est en réalité détectable par la nature des racines motivationnelles et les prémisses des réactions affectives, cognitives et comportementales de l'apprenant qui avertissent donnent l'alerte de son désengagement par les contestations de sa situation, les absentéismes fréquents et ses résultats défailants (Cf. Ch6/Tableau-12 – R41). De la sorte, son accompagnement précoce dans le processus d'implication s'avère impératif pour analyser assez tôt ses réactions et étudier ses attitudes pour détecter prématurément le relâchement d'un des maillons du processus de l'implication. Il n'en demeure pas moins recommandable que ce dépistage puisse commencer dès l'intégration des études universitaires, pour évoluer au fil du temps avec le développement de la qualité des compétences employables de l'apprenant en vue de déceler rapidement les indices et capter les signaux aussi faibles soient ils, prévoyant l'éventuel désengagement futur. D'autant plus que ce type de

réaction s'assimile à un renoncement psychologique et une absence de volonté de prendre les choses en main et d'apporter des solutions aux handicaps rencontrés. Devant l'insatisfaction et la perte de confiance et de croyance, les apprenants enregistrent un retrait défaitiste représenté par l'inconsidération des études et les attitudes antisociales en plus des dysfonctionnements affectifs et relationnels universitaires (peu attentifs, retards, absentéismes récurrents, comportements agressifs, etc....). Certes, la motivation PUSH joue un rôle important dans le déclenchement du processus d'implication en vue de la prévention et de l'atténuation des menaces du désengagement et la désimplication de l'apprenant. Il faut œuvrer à l'atteindre en cas d'absence, et ne pas se contenter de la motivation PULL dont la nature est fragile et peut s'effriter à tout moment dans un contexte universitaire contesté qui risque de faire perdre tout sens d'étude et d'apprentissage à l'apprenant qui s'engouffre progressivement dans le processus de la désimplication. Une fois démotivé, il commence à se poser des questionnements sur la qualité, le sens et l'utilité de son apprentissage en présence d'un marché d'employabilité imperméable et inaccessible (Cf. Ch6/Tableau-12 – R42). Fautes de réponses confiantes et convaincantes qui viennent asseoir ses espoirs et ses croyances qui l'attache à sa formation, il sombre dans la perturbation psychique et cognitive pour succomber dans le désespoir et la décroyance évoquant dans la foulée des contestations et des oppositions amenant en définitif au détachement et au désengagement. Désormais, plus la motivation est forte et croissante, plus l'apprenant est confiant et croyant dans le développement de ses compétences d'employabilité pour avoir ainsi du mal à s'en détacher et s'en dégager. Par ailleurs, plus sa motivation est faible et décroissante, plus l'apprenant est déconfiant et décroyant dans le développement de ses compétences d'employabilité pour courir ainsi le risque de s'en détacher et de s'en dégager. Ceci met en cause indéniablement la qualité et la compétence des apprenants universitaires, menaçant ainsi la crédibilité future de leur environnement d'action et contexte professionnel quelque soit son étendu : partiel ou intégral.

## Conclusion

Ce chapitre nous a permis tout d'abord de présenter le modèle d'évaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) d'un échantillon des apprenants de l'institution universitaire ISCAE Tunisie en cours de formation en 3<sup>ème</sup> année LMD. Il nous a fait constater, un taux moyen inquiétant de 88,74 % d'apprenants profanes en culture CIVI et un taux moyen de besoin nécessaire de leur formation en ce type de culture qui s'élève à 89,50%. On a essayé en parallèle de souligner et d'attirer l'attention sur le désintérêt notable des apprenants universitaires à la certification C2i. Ce certificat constitue en principe un cheval de Troie pour justifier la qualité et la compétence en culture informationnelle et recherche d'information numérique en vue d'assurer la certification de l'employabilité dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS), basée essentiellement sur les TIC, l'informatique et l'Internet. Par ailleurs, les résultats d'entretien avec les binômes apprenants retenus pour notre échantillon d'étude, nous ont permis de constater et de tracer le processus d'implication/désimplication de l'apprenant universitaire (APRU) dans sa formation et le développement de la qualité de ses compétences d'employabilité. Tous ces constats nous ont conduit à proposer une approche par le marketing dans un processus de veille pédagogique et stratégique universitaire à entreprendre comme une démarche potentielle vers le développement de la qualité des compétences de l'employabilité des apprenants APRU, que nous allons présenter et discuter dans le chapitre suivant.



## **Chapitre-7 Le marketing de la veille pédagogique et stratégique universitaire : vers le développement de la qualité des compétences d'employabilité des apprenants APRU/ISCAE**

### **Introduction**

L'évolution dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS) a incité les institutions aussi bien que les organismes publics et privés à la révision de leur stratégie de qualité et de performance. Entre autre, l'enseignement supérieur a été amené à adopter le nouveau programme (LMD : Licence, Master, Doctorat) pour assumer la responsabilité socio-économique de la qualité des compétences d'employabilité de ses apprenants universitaires (APRU) qui sont sommés de chômage s'ils ne répondent plus aux besoins et attentes du marché employeur. Désigné jusqu'à nos jours par le marché d'emploi ou du travail, ce marché ne cherche plus des individus au corps bien bâtis ou des diplômés pleins de connaissances. Il fait plutôt appel dans la société SICS, à des compétences en recherche, traitement et exploitation de l'information pour produire et gérer les connaissances dans toutes circonstances en vue de s'adapter à tout contexte risquant de prendre au dépourvu toute veille et intelligence stratégique. Désormais, c'est une nouvelle orientation qui fait transiter le marché employeur de l'identité du « marché du travail et d'emploi » à l'identité du « marché d'employabilité (MEMP) ». Ainsi, il fait appel d'une part, à l'évolution de l'institution universitaire, de « l'université des connaissances » à « l'université d'employabilité » orientée-marché en recourant en l'occurrence à la veille et au marketing pour prévoir à temps ses besoins et attentes. D'autre part, il réclame la transition qualitative de l'apprenant APRU de « l'apprenant employé » à « l'apprenant employable » et de « l'esprit d'emploi » à « l'esprit d'employabilité » en disposant de compétences diverses dont principalement « la culture informationnelle » en vue de maîtriser l'information, les connaissances et le savoir pour assurer l'intégration socio-économique dans la société SICS. La décision de cette manœuvre est capitale à l'échelle des gouvernements et des décideurs de l'enseignement supérieur pour apporter une réponse à la problématique de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires. Toutefois, en attente de leurs

décisions, l'initiative n'est pas écartée à l'échelle de l'université et de ses acteurs (formateurs et apprenants) pour entreprendre cette approche et prendre en main les prérogatives de l'amélioration de la qualité des apprenants APRU et le développement de leur employabilité.

Désormais, ce chapitre évolue dans ce cadre d'approche. Il présente dans une première section l'approche de l'orientation-implication de l'apprenant-client (OI-APCL) menée dans le cadre d'un processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) et une démarche de marketing relationnel interne-universitaire pour l'implication de l'apprenant dans le développement de sa compétence employable en culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) et sa transition d'un esprit d'emploi à un esprit d'employabilité. Dans une deuxième section, il présente l'approche de l'orientation-implication du Marché d'employabilité (OI-MEMP) menée aussi dans le cadre d'un processus de veille VPSU et une approche de marketing relationnel externe-universitaire pour l'implication du marché MEMP dans le développement des compétences employables de l'apprenant.

### **Section-1 L'orientation-Implication Apprenant-Client (OI-APCL) : le marketing interne-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la compétence en culture informationnelle (CIVI) et la transition de l'esprit d'emploi à l'esprit d'employabilité.**

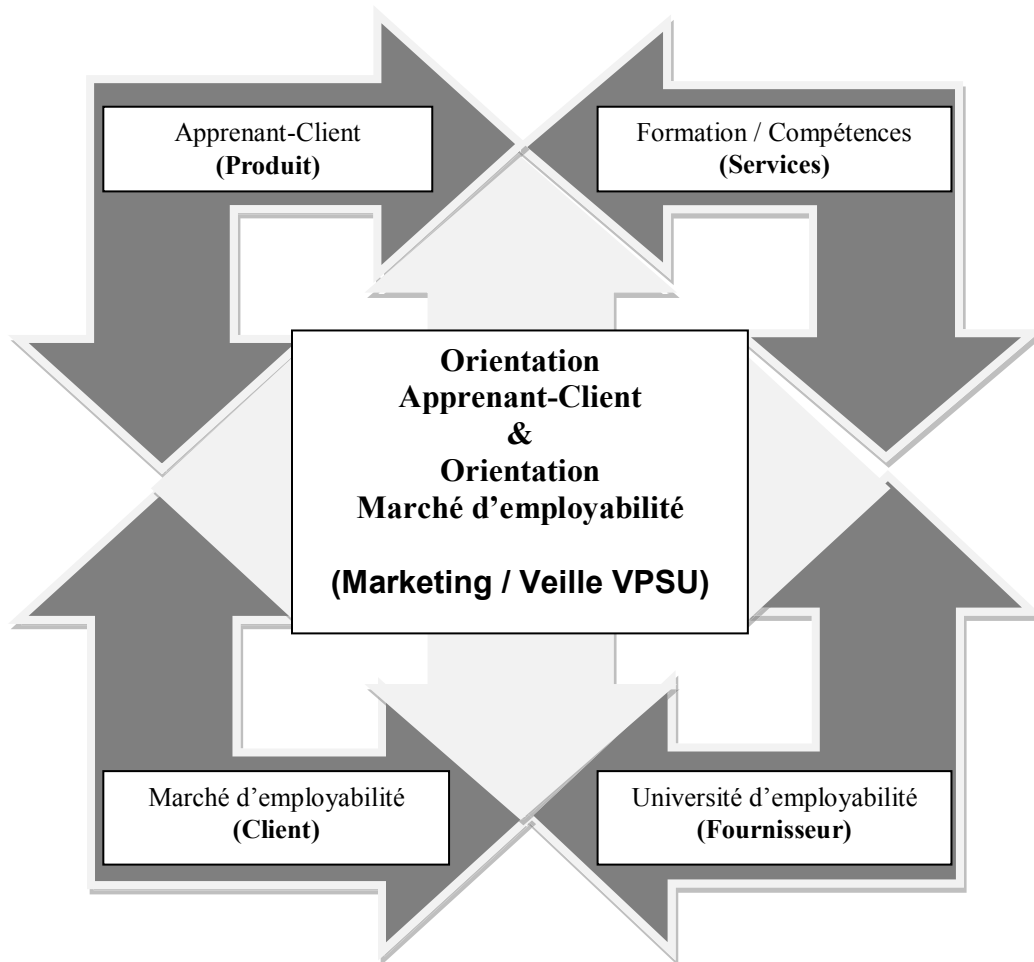
Dans la société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS), basée essentiellement sur les technologies de l'information et des communications TIC, l'adéquation de l'université avec son environnement socio-économique est impérative. Aujourd'hui, les attentes du marché MEMP ne se contentent plus de disposer des diplômés du savoir et du savoir faire mais du savoir être et du savoir devenir en s'adaptant immédiatement aux changements d'un contexte d'action qui évolue dans l'incertitude et la concurrence professionnelle. Dès lors, il s'avère que pour sa performance et sa renommée, la tâche de l'institution universitaire ne se limite plus à appliquer les programmes d'enseignement des connaissances qui lui sont assignés. Elle est appelée à avoir incessamment un regard de veille pédagogique et stratégique sur son environnement, pour pouvoir identifier instantanément ses changements et actualiser en conséquence ses méthodes managériales et ses programmes de

formation en vue d'assurer l'employabilité de ses apprenants. L'université est chargée dans ce contexte de leur communiquer les méthodes et les mécanismes nécessaires pour le développement continu de leurs compétences employables en TIC, veille et recherche de l'information, pour développer leur culture informationnelle en tant qu'une des habiletés nécessaires pour l'apprentissage à vie et l'évolution dans la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle. L'emploi n'est plus acquis mais il est conquis et la profession n'est plus à la tolérance mais à la compétence. Le marché d'employabilité regorge de diplômés en chômage, car les employeurs ne sont plus soucieux aujourd'hui du manque d'individus à employer mais de la défaillance des compétences employables. La main d'œuvre est remplacée par les TIC, les systèmes d'information, la robotique, l'intelligence artificielle etc. qui répondent amplement à leurs besoins quotidiens. Aussi, avec la disponibilité de l'Internet et des technologies de l'information et de communication mobiles, diverses organisations publiques et privées penchent progressivement vers le « télétravail »<sup>1</sup> dit aussi « travail à distance », qui sollicite en tant que mode d'emploi, de l'autonomie et de la compétence dans une forme d'indépendance et une totale mobilité du télétravailleur. Sa législation juridique commence à se clarifier et sa réglementation tend à s'instaurer en vue d'officialiser ses procédures et sa pratique dans les organismes employeurs qui cherchent la performance et la productivité à moindre coût. Ainsi, l'universitaire diplômé dont la vision classique est de bénéficier d'un emploi à vie et d'un poste permanent dans l'une des organisations, est désormais dans l'illusion, bien loin de la réalité du marché et de la nouvelle logique de l'emploi. Les temps ont changé et l'apprenant est appelé à redresser la barre de son apprentissage et l'esprit de sa formation, de « l'esprit d'emploi » à « l'esprit d'employabilité » pour mériter son emploi et bénéficier de sa prospérité durable. Il doit mettre le cap sur l'apprentissage à vie et l'actualisation continue de sa culture informationnelle pour garder le pas avec l'évolution vertigineuse de la société SICS et gérer ainsi ses connaissances en vue de ménager et d'adapter la qualité des compétences de son employabilité dont essentiellement la culture informationnelle de veille sur internet (CIVI). Néanmoins, en faisant partie intégrante du capital qui identifie et valorise l'individu durant son emploi, cette culture ne peut en réalité que faire l'objet d'une gestion constante et continue durant son existence

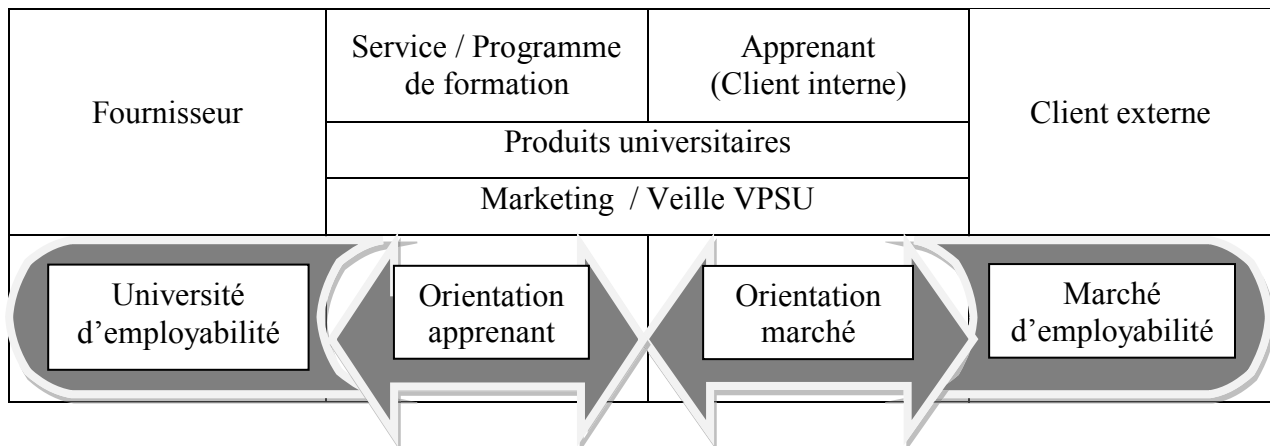
---

<sup>1</sup> « France numérique 2012-2020, Bilan et perspectives », Novembre 2011.

et non uniquement une question de connaissances enseignées qui risquent de devenir désuètes et dépassées avec le temps. Elle est l'œuvre d'une gestion et d'une exploitation à vie, dont l'objectif est d'assurer à l'individu employable une performance continue et une qualité de compétences entretenues dans un contexte professionnel concurrentiel et un marché MEMP exigeant. Partant du principe que la qualité des compétences relève de la gestion des ressources humaines en vue de l'employabilité du personnel et la performance organisationnelle, on estime que la qualité des compétences des apprenants APRU dans l'université d'employabilité, doit être abordée à partir de cette perspective de gestion relationnelle « Organisation/Personnel-Client » dans le cadre d'une stratégie de « Marketing/Personnel-Client ». Dès lors, cette optique sera traduite dans le contexte universitaire tout d'abord par une gestion relationnelle de « l'université d'employabilité/apprenant-client » suite à une démarche de « Marketing interne-universitaire » suivant une stratégie « d'Orientation Apprenant-Client ». En seconde phase, elle veillera à mettre en œuvre la gestion relationnelle de « l'université d'employabilité/marché d'employabilité » en adoptant une démarche de « Marketing externe-universitaire » suivant une stratégie « d'Orientation-Marché d'employabilité », comme l'indique les figures (Ch7/Figure-1 et 2) ci-après.



**Ch7/Figure-1 Stratégie universitaire de l'Orientation Apprenant-Client & l'Orientation-Marché d'employabilité**



**Ch7/Figure-2 Structuration universitaire de l'Orientation Apprenant-Client & l'Orientation-Marché d'employabilité**

## 1.1 L'enjeu du marketing interne-universitaire (MIU): la gestion relationnelle entre l'université d'employabilité et l'apprenant-client

Certes, l'intégration de l'institution universitaire pour poursuivre des études supérieures, enregistre au début une part de satisfaction chez les individus, malgré qu'on constate un certain pourcentage d'insatisfaction de leur orientation à une institution ou une filière indésirable<sup>1</sup>. Toutefois, il est signalé que si certains sont au début satisfaits de leur choix de filière et de leur orientation, ils peuvent enregistrer au terme de leur formation une insatisfaction ou une déception dans leur parcours de formation pour une raison ou pour une autre, se répercutant dans l'immédiat sur leur rentabilité et la qualité de leurs compétences et en conséquence sur leur employabilité. Ceci est argumenté par nos constats avancés dans le cinquième chapitre et nos commentaires du rapport ISTIS (2009)<sup>2</sup>, qui stipulent que le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE satisfaits de la qualité de leur formation est de 46,42% et le taux estimatif global des diplômés/ISCAE insatisfaits est de 53,58% (Cf. Ch5/Tableau- 2). La nature de cette qualité a été confirmée par ce qu'on a avancé du taux estimatif global du marché MEMP satisfait de la qualité des diplômés de l'ISCAE évalué à 42,00% et le taux estimatif global du marché MEMP insatisfait de ces diplômés évalué à 58,00% (Cf. Ch5/Tableau-14).

En vue d'anticiper et d'éviter ces types de résultats et dans le souci de leur renommé et de l'employabilité de leurs diplômés, les institutions universitaires sont appelées à réviser leur stratégie managériale et à repenser les programmes de formation en cherchant de nouvelles approches et de nouveaux systèmes de travail pour gérer et suivre l'évolution de la qualité de leurs apprenants. La veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) vient se présenter dans ce sens en tant que système d'information managériale pour prévenir et aider à la prise des décisions qui

---

<sup>1</sup> Rapport ISTIS (2009), « Dans près de 84,7% des cas, l'institution ISCAE figurait parmi les trois premiers choix d'orientation après l'obtention du baccalauréat, à l'encontre de 15,3% de choix », (Cf. Chapitre-5).

<sup>2</sup> L'objet de ce rapport a été évoqué et commenté dans le chapitre-5 de ce travail. Le rapport ISTIS (2009) se présente comme une étude qui entre dans le cadre du Programme d'Appui à la Qualité (PAQ) de l'enseignement supérieur, menée à l'institut de l'ISCAE. Elle traite « La problématique du lien entre la formation des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur en Tunisie, en particulier à l'Institut Supérieur de la Comptabilité et de l'Administration de l'Entreprise (ISCAE), et le monde du travail, afin de permettre une évaluation des contenus et l'appréciation des formations dispensées (contenus, méthodes en vigueur, etc.), le comportement des diplômés sur le marché du travail (procédures, stratégies d'insertion, durabilité des emplois ...), les contraintes internes des entreprises pour ce qui concerne l'emploi des diplômés de l'ISCAE » (ISTIS,2009).

conviennent à la gestion pédagogique et stratégique universitaire relevant de leurs apprenants. Elle constitue une démarche innovatrice pour les côtoyer de près et avoir un regard constant sur l'évolution de la qualité de leurs compétences en adéquation avec les attentes du marché MEMP. Elle permet d'anticiper leur défaillance de ce qui est prévu et leur déviation de ce qui est projeté. En procédant en interne avant d'agir au niveau de l'environnement externe, la veille VPSU instaure des mécanismes d'écoutes et de surveillances formels et informels, directes et indirectes pour s'informer sur la réalité des savoirs acquis par ses apprenants, les pratiques maîtrisées et d'évaluer la qualité des aptitudes et compétences supposées déjà développées en considération des demandes du marché MEMP. Elle œuvre à détecter précocement les signaux d'alerte depuis l'apprentissage et anticiper les handicaps nocifs au développement de la qualité des compétences employables des apprenants. Néanmoins, la plupart des institutions universitaires à l'instar de l'ISCAE, souffrent de nos jours de cette lacune et enregistre l'absence d'un tel processus de veille VPSU pour améliorer la qualité de ses apprenants et développer leur employabilité. En considérant que l'université est avant tout un organisme prestataire de service, elle ne diffère en rien du reste des organisations et des entreprises similaires pour adopter et mettre en place une cellule de veille stratégique pour surveiller son contexte interne et suivre l'évolution de son environnement externe en vue d'identifier leurs orientations et agir en conséquence. Ceci étant, en soulignant que la démarche pour l'adoption de la veille dans une institution universitaire à l'instar de l'ISCAE/Tunisie a sa particularité de par son contexte, son processus, son application, les intervenants et les acteurs qui en sont concernés.

Le contexte de l'université publique tunisienne est encore assujetti à sa dépendance de la réglementation gouvernementale et des directives du ministère de l'enseignement supérieur. En plus de son manque d'autonomie, chaque prérogative de sa part nécessite des études préalables, des prévisions budgétaires et des financements de leur part pour la concrétisation de ses projets. Face à la priorité et l'urgence estimées de certains autres projets universitaires comme : (l'acquisition des TIC, les plateformes numériques pour la gestion pédagogique et administrative, la formation des cadres universitaires, etc...), la mise en place d'une cellule de veille et la

formation ou le recrutement des spécialistes en la question est encore un souci universitaire de second degré. Déjà comme on l'a évoqué dans l'un de nos travaux Khenissi et Gharbi (2009) « *La veille stratégique et l'intelligence économique raisonnent encore l'accent de l'effet de mode en Tunisie* ». Le peu des académiciens tunisiens en la matière sont formés à l'étranger. Le premier master professionnel en la matière « Veille et Intelligence compétitive (VIC)» vient de voir le jour par nos soins et certains collègues tunisiens au courant de l'année universitaire 2014/2015 sous la coiffe des institutions universitaires tunisiennes : l'ISCAE et l'Ecole Supérieure de l'Economie Numérique (ESEN). Certains spécialistes français y sont conviés à intervenir à l'instar du Professeur Luc Quoniam et d'autres imminences. De la sorte, comme il est encore loin d'envisager pour le moment la mise en place officielle d'une cellule de veille au niveau des structures de l'université, de ses établissements, de ses départements ou de ses unités de formation, on avance en contre partie que ceci n'est pas un handicap dans l'institution universitaire qui représente le bastillon théorique de la recherche et de la culture informationnelle. Du moins, on estime que leur adoption de la veille VPSU n'est pas aussi urgent que son adoption par les formateurs d'une part, dont les fonctions ne se limitent plus à communiquer les connaissances mais aussi à prendre en considération les changements dans l'environnement du marché MEMP concerné par leur discipline. D'autre part, les apprenants sont aussi appelés à développer essentiellement leur culture informationnelle pour prendre en main leur qualité et la mise à niveau de leurs compétences définissant leur employabilité. Ils doivent apprendre sous la coiffe de leur formateur, la traque et la maîtrise de l'information pour s'impliquer dans l'actualisation des données de leurs programmes de formation et de développement de la qualité de leurs compétences employables (DQCE). Ces derniers sont incontestablement les premiers intéressés par la surveillance de l'évolution des disciplines de leur formation et l'écoute des nouveautés de leurs thèmes d'études et systèmes connexes pour apprendre à anticiper leurs changements et savoir comment s'en adapter pour les adopter à temps.

Nous soulignons pertinemment que la veille stratégique est un système d'information, de renseignement avant-gardiste et de traitement informationnel, qui peut être entrepris individuellement comme il l'est collectivement, pour surveiller l'évolution



courante et prospector les variations et les mutations imminentes d'un domaine d'intérêt en vue de minimiser l'incertitude et saisir à temps les opportunités permettant d'augmenter durablement les profits et/ou de partager de la valeur avec les parties prenantes. En étant appliquée à l'institution universitaire, l'objectif managérial stratégique essentiel de la veille dans la société d'employabilité est d'assurer l'amélioration de la qualité des compétences des apprenants et le développement de leurs capacités et aptitudes sur le marché MEMP. Sachant que la veille pédagogique est une composante de la veille stratégique universitaire (VPSU), elle évolue dans l'orbite de ses objectifs. Tenant compte des particularités de l'environnement socio-économique de l'institution universitaire, cette veille pédagogique stratégique universitaire (VPSU) met l'accent dans le contexte de la société SICS du 21<sup>ème</sup> siècle sur les tendances du marché MEMP pour en tenir compte. Elle vise l'adoption, l'exploitation et la manipulation des nouvelles technologies de l'éducation (TICE), ressources et procédures pédagogiques dépistées et détectées qui peuvent assister les programmes et la nouvelle mission de l'université relevant de la préparation des apprenants pour le marché MEMP. Son objectif principal est le soin de la qualité des compétences et le développement d'employabilité des apprenants APRU pour promouvoir leur mobilité et assurer leur insertion professionnelle.

On s'accorde à dire que le processus de veille est soumis à « un cycle de gestion de production de l'information et des connaissances » qui est supervisé par des phases principales jalonnées par des étapes subsidiaires pour la gestion et le traitement des données comme on l'a évoqué dans le premier chapitre. Toutefois la réserve qu'on apporte à ce processus, c'est « la passivité » de son déclenchement. En d'autres termes, les veilleurs n'entament leur recherche informationnelle que lorsqu'ils sont sollicités par les requêtes des utilisateurs/clients suite à un besoin prédéfini. Ils ne sont pas « actifs », pour aller au devant des utilisateurs en vue de déclencher leurs besoins en information et étudier la nature de leurs attentes à la source. En focalisant notre étude sur la veille à entreprendre par les acteurs de l'apprentissage (le formateur et les apprenants), la formulation des besoins et des attentes auprès des formateurs est peu probable à prime abord de la part des apprenants considérés comme les utilisateurs et les premiers bénéficiaires des connaissances. Il est constaté que la majorité gise encore

sous la passivité du minimum d'effort et la tentation des cours traités et communiqués. De la sorte, les responsables universitaires critiquent leur peu d'initiatives pour exprimer leurs attentes et solliciter les connaissances qu'ils souhaitent en disposer pour le développement de leurs savoirs et compétences employables. Ainsi, dans de pareilles conditions et en vue d'enrichir le processus de veille comme celui de la veille VPSU, les responsables universitaires et en l'occurrence les formateurs doivent tendre à emprunter aux entreprises certaines de leurs techniques managériales et appliquer certaines de leurs approches à l'instar du « Marketing relationnel » dans le cadre de la gestion de leurs interactions et relations avec les apprenants en vue d'améliorer la qualité de leur « production universitaire » : les apprenants futurs diplômés.

Désormais, comme il a été souligné dans le premier chapitre, on constate que dans le cadre de la mondialisation, l'apprenant APRU est jugé par le marché d'employabilité (MEMP) en tant qu'un « produit » des établissements universitaires. Il est évalué et certifié avant d'être employé pour estimer la satisfaction qu'il pourrait donner lors de son emploi. Néanmoins, avant d'être regardé comme tel, il est important de noter qu'il doit être estimé dans l'enceinte universitaire comme un « Commanditaire » d'un « Service » d'apprentissage et de développement de ses capacités employables. De ce fait, bien qu'il relève des acteurs universitaires internes durant la durée de ses études, l'apprenant APRU doit être considéré en réalité comme un « Client » par la nature de la société SICS, évoluant dans une nouvelle logique économique régie par la mondialisation. Bien qu'il soit « Partiellement Passager », il passe une période en contact avec l'université en tant qu'un établissement fournisseur de services en vue de la satisfaction de son besoin de formation et d'acquisition d'un diplôme pour l'insertion professionnelle. Ceux-ci sont énoncés par un « contrat moral transactionnel » stipulant (la discipline, l'assiduité, la régularité, l'application, etc...) de la part de l'apprenant et la procuration (de la formation, des connaissances, d'un diplôme certifiant des compétences, etc...) de la part de l'université qui tend à être considérée dans le nouvel ordre mondial comme une entreprise de services « non lucratifs ». Sa nouvelle mission est le développement des compétences qui insinue la mise en œuvre pratique des connaissances et des savoirs octroyés à ses apprenants, lui vouant ainsi à notre sens, la désignation de « l'Université d'employabilité » dans une société qui en plus de

l'intégration des critères de l'information, des connaissances et du savoir (SICS), on penche à la qualifier de nos jours par la société des compétences pour l'employabilité (SICS&CE). Les signes ne cessent de se multiplier de plus en plus dans l'environnement socio-économique international pour révéler que l'université n'est plus considérée uniquement comme l'empire des connaissances mais aussi un acteur potentiel du marché d'employabilité et le fournisseur principal des compétences professionnelles estimées fin prêtes pour l'employabilité. D'autant plus, face à l'accumulation de ses charges, le marché MEMP se décharge progressivement de la formation de ses nouvelles recrues, pour céder « dans un grand débat » cette tâche aux institutions universitaires. Dès lors, en évoluant dans une société fortement agencée par l'économie du marché, l'université est identifiée comme un partenaire pourvoyeur d'aptitudes et de capacités, représentées par des diplômés véhiculant un ensemble d'offres de compétences, supposées répondre à des attentes sensées connues. Partant de ce principe, on relève une logique d'offre et de demande qui s'instaure et une stratégie de prestations de services qui commence à se dessiner dans les universités, dans un souci de soin d'image et d'identité pour la survie dans le nouvel ordre mondial, « mal gré, bon gré » les déconcertés et les managers universitaires réticents. Une telle tendance appelle à une lucide articulation des institutions universitaires avec les acteurs de l'employabilité pour préparer les compétences nécessaires et éviter aux diplômés universitaires la durée prolongée du chômage. Toutefois pour assurer cette orientation, il va de soi que l'université doit tout d'abord réviser ses pratiques intérieures et réactualiser ses procédures antérieures aux programmes de formation et d'apprentissage. Comme elle est appelée en tant que « Fournisseur » à gérer en « externe » sa relation avec le marché MEMP, elle est avant tout appelée à gérer en « interne » sa relation avec son « Client Oublié : l'apprenant » pour répondre à ses attentes et répondre à ses besoins et parvenir ainsi à forger la qualité des compétences réclamées et offrir l'employabilité souhaitée.

Dès lors, on estime pour ces raisons, qu'à l'instar du recours des gestionnaires des ressources humaines au « Marketing interne » pour gérer le relationnel et l'informationnel avec leur personnel, ce type de marketing peut assurer aussi au niveau des institutions universitaires le même rapprochement de leurs apprenants. Ces

derniers peuvent être considérés comme des « clients internes » identifiés par les « Apprenants-Clients » et gérés suite à une stratégie « d'orientation apprenant-client (OAC)» dans le concept de « l'orientation-marché ». L'orientation OAC de l'université prend en compte l'avis, les attentes, les besoins et la satisfaction des apprenants-clients en congruence avec ceux du marché MEMP, dans le cadre d'une démarche d'offre de services (les compétences) par un produit universitaire (l'apprenant/diplômé) à valeur ajoutée (l'employabilité).

Cette proposition d'approche « Marketing interne-universitaire (MIU) », verse dans l'axe du management stratégique. Elle cherche d'une part, l'interaction avec les apprenants APRU et leur motivation pour renforcer leur croyance dans les valeurs internes universitaires et les rattacher à ses objectifs. D'autre part elle envisage à l'échelle de l'institution universitaire, l'innovation et la qualité des compétences des apprenants pour créer de la valeur, plus que l'apport d'un produit ou d'un service à un marché MEMP encore avide de l'employabilité. En entreprenant le marketing MIU, l'université annonce une déclaration de reconnaissance de l'enjeu de l'apprenant dans son institution et de l'importance du rôle qu'il joue dans la conception de ses programmes et procédures aussi bien que des décisions qui s'en suivent. C'est une valorisation de cet acteur potentiel qui une fois considéré, il ne trouvera autre voie que le processus d'implication à entreprendre à titre de satisfaction, pour développer la qualité de ses compétences employables (DQCE). La satisfaction des « apprenants-clients » et le gain de leur confiance à titre de fidélisation aux valeurs et programmes de leur université, est l'un des objectifs primordiaux du marketing MIU avant de se soucier de la satisfaction du marché MEMP qui en dépend catégoriquement. De la sorte, une telle approche « d'orientation apprenant-client (OAC)», considère l'apprenant comme l'acteur stratégique dans l'institution universitaire. Elle le traite comme « un client » à part entière. Elle vise à constituer avec lui un lien relationnel et à produire une confiance relationnelle, car il constitue le sens de son existence. De sa qualité dépend sa satisfaction et de celle-ci relève la satisfaction du partenaire auquel il est destiné : le marché MEMP. Dès lors, l'apprenant-client doit former le centre d'intérêt des responsables universitaires (Administrateurs et formateurs) du fait qu'il s'agit de gérer sa motivation et son implication dans sa formation pour générer sa qualité et enregistrer sa

satisfaction de ses compétences employables, répondant aux attentes du marché d'employabilité (MEMP). Ainsi, la génération de l'employabilité, dépend tout d'abord de l'adoption d'un « Marketing interne-universitaire (MIU) ». Il vient s'inscrire dans un paradigme relationnel informationnel, transcendant les relations classiques entre l'université et l'apprenant, caractérisées généralement par la hiérarchie verticale, la fracture relationnelle, les instructions et les programmes dictées, la faible communication et le manque d'information, le peu ou l'inconscience totale des besoins et des soucis réels des apprenants, etc. En entreprenant des démarches relationnelles constantes et continues, le marketing MIU prône la motivation incessante des apprenants-clients afin de les mobiliser pour leur apprentissage. Il vise à leur insuffler la confiance, la croyance et l'attachement à leur institution universitaire pour qu'il assure de l'engagement et la parfaite implication dans le développement de la qualité de leur compétence employable (DQCE). Dans ce sens et dans le cadre des services apportés par l'université, les responsables veillent à discuter avec les apprenants pour connaître leur avis sur les programmes et activités à lancer dans le cadre des valeurs universitaires. Ces dialogues et occasions d'expression apportés par le marketing interne-universitaire, favorisent une culture de service qui enregistre l'implication des apprenants dans les programmes de leur établissement. Ils transcrivent une répercussion sur leur engagement et la qualité de leurs compétences qu'ils envisagent offrir au marché MEMP et leur donnent un avant goût de « l'orientation-marché d'employabilité (OME) » pour qu'ils s'inscrivent plus tard dans son service. Car tout l'objectif de ce marketing MIU est de faire participer l'apprenant et de développer en lui cette orientation OME jusqu'à en devenir une culture informationnelle qui l'amène à comprendre ses variations, saisir ses mutations et acquérir l'habileté de l'interaction avec ses transactions. Ceci pour souligner d'une part, l'importance que doit accorder l'université à son client-interne (l'apprenant) qui est en verso, un produit à préparer pour son client-externe (le marché MEMP). Aussi, pour noter d'autre part que le marketing interne-universitaire est un antécédent préalable à l'orientation-marché d'employabilité et un déterminant fondamental de sa réussite et du succès de toute démarche d'un marketing relationnel-universitaire à envisager. Toute action relationnelle sur son

contexte interne favorise inéluctablement la bonne gestion du relationnel sur l'environnement et les parties prenantes externes.

Dans cette perspective, il convient de percevoir le marketing MIU à travers le marketing des services en considérant l'institution universitaire en tant qu'une organisation non lucrative qui offre des services (apprentissage, formation, travaux pratiques, travaux dirigés, activités, compétences, etc....) pour ses apprenants-clients dans le cadre d'un marketing relationnel. Elle entreprend avec eux des contacts de sensibilisation et des enquêtes d'évaluation de leur satisfaction à l'instar du rapport ISTIS (2009). Le marketing MIU permet aux responsables universitaires de lever en premier lieu tout équivoque persistant chez ses apprenants et de dissiper tout mal entendu sur sa stratégie, ses valeurs et les objectifs de ses programmes de formation. Cette démarche est cruciale. Elle tend à unifier ses positions et à coordonner ses investigations avec ses apprenants pour œuvrer dans le même sens et adhérer aux mêmes objectifs qui projettent indéniablement la qualité, les compétences et la performance. Par ailleurs et en deuxième lieu, le marketing MIU permet de rapprocher les acteurs universitaires (Administrateurs, Formateurs et Apprenants) en leur permettant d'échanger les idées et d'entreprendre en commun accord des procédures et des programmes d'actions en vue de faciliter leur adoption et leur mise en application par les concernés dans un engagement certain et une implication assurée. Cette gestion relationnelle est fondamentale dans l'institution universitaire qui cherche la cohésion et l'entente de ses acteurs dans les actions collectives constructivistes et socio-constructivistes. Pour cela, l'approche du « Marketing MIU » œuvre à l'adhésion des universitaires d'une façon générale et des apprenants APRU en particulier aux valeurs et objectifs de leur établissement aussi bien qu'aux principes et activités de leur collectivité d'appartenance en cherchant des consensus et des voies de convergences pour assurer la motivation et l'implication dans les activités à entreprendre. Ce type de marketing veille à considérer tous ces interlocuteurs comme des pièces maîtresses sans distinction dans l'importance de leur rôle dans l'édifice universitaire et le développement de la qualité de toute activité entreprise. Ainsi, l'apprenant ne reste plus un matricule inconnu ou un identifiant anonyme dans la masse universitaire, il devient un acteur pleinement identifié et reconnu, appelé à participer en tant que co-constructeur dans la

conception des œuvres projetées et la mise en place des projets programmés tenant compte de ses attentes et celles du marché MEMP.

Il importe dans ce sens de souligner que l'institution universitaire lui incombe de veiller à la gestion de ses relations avec ses apprenants en tant que clients en vue de promouvoir ses objectifs, ses valeurs, ses produits et services auprès d'eux pour affirmer leur appartenance, confirmer leur attachement et assurer leur adhésion tenant compte de leurs espoirs et suggestions. Cette veille est une stratégie du marketing relationnel qui projette le développement des compétences en vue d'accéder à l'employabilité en tant que valeur partagée entre les responsables universitaires et les apprenants. Elle œuvre à développer une valeur perçue entre les deux parties et à tisser entre eux une relation de confiance et de complémentarité durable, pour répondre à un souci commun, qui est l'offre de compétences employables pour le marché MEMP dans une équation logique entre « la valeur d'échange » et « la valeur d'usage », pour reprendre les termes des économistes. On estime que ces deux valeurs reconnues comme intimement liées dans l'usage des produits fournis par les entreprises dans « l'économie du marché », le sont aussi dans le cadre des institutions universitaires. Celles-ci sont sensées être des « Fournisseurs » d'apprenants compétents en tant que « Produit universitaire » dans la société SICS&CE, en considérant le concept de la « valeur d'employabilité » à la place de celui de « la valeur d'usage », en faisant référence à la satisfaction des besoins et attentes du marché MEMP. Certes, toute transaction de biens ou de services est confrontée à la logique de l'offre et de la demande sous l'égide d'un marché d'emploi valorisant l'employabilité pour ses postes de travail offerts. Dès lors, la vraie valeur d'un produit ou d'un service est dispensée lors de son usage et de son exploitation. Ceci pour dire que « la valeur d'employabilité » des compétences des apprenants ne s'annonce que lors de l'action professionnelle, en prenant en considération, leurs applications, leurs utilités et à quels besoins et attentes elles répondent. De la sorte, la valeur d'échange des compétences des apprenants APRU dépasse la notion des bénéfices dégagés moins les coûts investis dans un produit ou service donné. Elle intègre d'une part pour l'apprenant, le temps et le degré de son implication dans le processus universitaire du développement de la qualité DQCE par rapport aux compétences acquises au terme de son apprentissage. D'autre

part, elle représente pour le marché MEMP, la formation et le développement de la qualité DQCE nouvellement déléguée à l'institution universitaire, en échange de sa prédisposition à l'insertion des apprenants employables.

Désormais le marketing relationnel interne-universitaire, orienté apprenant-client, permet le discernement informationnel de leurs réactions et attitudes comportementales en vue d'assurer la bonne évolution de leur formation et concrétiser le développement de la qualité de leurs compétences employables. Ce type de marketing tend à entretenir les relations entre les responsables universitaires (administrateurs et formateurs) et les apprenants et suppose apporter à ces acteurs universitaires de la satisfaction et de la valeur ajoutée formulées par la qualité et la performance partagées. Pour cela, les responsables universitaires sont appelés à concevoir le processus d'implication de l'apprenant. Sa concrétisation est confiée en l'occurrence au formateur qui est le garant de la qualité de l'apprenant et le superviseur concepteur de ses compétences. Il est sensé activer sa motivation et son engagement dans le développement de sa qualité (DQCE) pour assurer son processus d'implication, considéré comme premier indicateur de satisfaction de la qualité de l'apprentissage suivi (Cf. Ch6-Tableau-12 – R36 et R37). Dans cette perspective relationnelle universitaire, la satisfaction se définit en premier lieu comme le produit du cumul d'intensité comportementale générée lors de l'apprentissage de l'apprenant, formulé au début par la motivation et la confiance, passant par la croyance et l'attachement pour aboutir en définitif à l'engagement dans le développement de la qualité DQCE et concrétiser ainsi le processus de l'implication. C'est une satisfaction construite cumulativement et dont l'aspect est distinct selon les attitudes du processus d'implication (Cf. Ch6-Tableau- 7) et sa logique relationnelle intégrée entre les attentes de l'apprenant et les objectifs de l'apprentissage octroyé par l'université. Dans la perspective transactionnelle universitaire, la satisfaction de l'apprenant est une congruence cognitive et affective, émotionnellement manifestée, par une approbation lors de l'adéquation des résultats atteints avec les attentes prévues, en corrélation avec les objectifs de l'institution universitaire. Dès lors, on peut dire que la satisfaction relationnelle universitaire de l'apprenant est un état attitudinal de l'adéquation de ses attentes avec les objectifs de l'institution universitaire et que la satisfaction transactionnelle universitaire de l'apprenant est un état attitudinal de



l'adéquation de ses attentes avec les résultats atteints. Néanmoins, de par l'intensité qu'elle renferme et le niveau d'évaluation qu'elle peut enregistrée, le degré de la satisfaction est variable et instable tenant compte de l'état des acteurs universitaires (Responsables et apprenants), du contexte et des circonstances dans lesquels ils évoluent aussi bien que des buts fixés et des aspirations exprimées. Il s'accroît et s'atténue selon l'écart enregistré entre les attentes aspirées et les résultats atteints. Ceci étant, on considère l'implication des apprenants dans le développement de la qualité des compétences employables (DQCE) comme un indicateur de satisfaction de la qualité de leur formation et un déterminant de sa valeur perçue en tant que telle. Sa valeur d'échange est déterminée par l'engagement de l'apprenant et son assiduité dans le processus d'implication par rapport à la qualité des compétences d'employabilité développées par l'institution universitaire. Désormais, cette valeur s'accroît ou décroît selon l'implication ou la désimplication de l'apprenant dans le programme de développement de la qualité (DQCE). Toutefois, Il importe de signaler que la valeur d'usage de ces compétences ne peut être valorisée par son propriétaire que suite à leur exploitation et adoption par le marché MEMP et son interaction avec ce qui lui est offert. Il est important de souligner qu'il n'y a pas de valeur d'usage sans prendre en considération la nature des attentes et des besoins de l'utilisateur et de l'exploitant final. Ainsi, dans le secteur de l'enseignement, la valeur d'usage des compétences de l'apprenant universitaire (en tant que produit) ne peut être identifiée et valorisée que suite à l'activité professionnelle sur le marché d'employabilité (en tant que client) tenant compte de la réponse à ses demandes supposées satisfaites par l'université (en tant que fournisseur). Néanmoins, faudrait-il que les procédures de formation soient réexaminées dans cette logique économique qui s'impose de nos jours par les acteurs de l'employabilité, au risque de ne pas tenir compte des indécis et de négliger les récalcitrants parmi les établissements et les managers de l'enseignement supérieur. Ceux ci sont fortement sollicités par leurs apprenants et leur environnement économique à sortir de leur tour d'ivoire et à former de futurs cadres qui puissent bénéficier de « spécialités employables » et non de disposer de « connaissances inexploitable » sur le marché MEMP. Ce dernier reste le certificateur réel de la qualité et de la validité des compétences du diplômé universitaire en jugeant leur valeur d'usage et leur apport en

qualité de service. C'est pourquoi, il faut garder l'attention sur cette valeur d'usage des compétences lors de leur exploitation sur le marché en vue de renégocier constamment leur qualité à la mesure des attentes du client final qui est le marché MEMP. Ceci plaide en faveur de l'adoption d'une veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) comme on le verra plus loin, pour anticiper et prospecter la valeur d'usage des compétences des apprenants. Cette veille universitaire a pour objectif essentiel, de suivre et d'anticiper les changements pour leur assurer la qualité avant qu'ils n'entrent en interaction avec les employeurs et qu'elles soient soumises à l'évaluation et aux controverses des exploitants bénéficiaires à l'échelle du marché d'employabilité. C'est pourquoi les institutions universitaires sont appelées à la création de la valeur en veillant sur le développement des compétences suite à l'actionnement des connaissances de leurs apprenants, justifiant ainsi la mise en place des processus de motivation, incitant leurs diplômés à développer incessamment leur qualité DQCE pour répondre au mieux à la demande d'un marché d'employabilité insatiable et avide de compétences. Elles doivent tendre à minimiser l'écart entre la valeur déployée par l'employabilité des compétences et la valeur perçue par les exploitants du marché MEMP. De cette façon, si la valeur apportée par le diplômé est égale ou supérieure aux attentes de l'employeur, elle sera garante de son employabilité. D'autant plus, dans un contexte professionnel compétitif, la valeur d'employabilité de l'apprenant est sensée être sans cesse retraitée pour garder la qualité et le niveau de service sollicité pour faire ainsi la différence avec les pairs. Sa longévité sur le marché MEMP relève de son entretien et de sa maintenance par : une culture informationnelle, un apprentissage à vie, etc. pour garder sa distinction par rapport aux pairs concurrents sur le poste d'emploi et confirmer la valeur du service arborée. Aussi, pour prévenir les soubresauts du marché MEMP dont les comportements demeurent parfois imprévisibles et s'adapter instantanément à sa conjoncture.

De la sorte, la valorisation de l'apprenant comme un client d'une part et un partenaire d'autre part est créatrice de la valeur entre les deux parties (responsable universitaire et apprenant) qui tendent à s'impliquer dans de l'assurance de la qualité qui outre la réponse à des normes précises, elle est le symbole d'un référentiel emblématique dans le champ d'employabilité de l'apprenant universitaire aspirant au

travail. Ainsi, c'est dans ce cadre partenarial, d'approche relationnelle et d'échange informationnel, que dépend en partie leur implication, signe de satisfaction de leur programme de formation qui projette le développement de la qualité des compétences et aspire à la certification par le marché d'employabilité. D'autant plus, en amenant les apprenants-clients, à s'impliquer dans les œuvres universitaires, à leur discussion et à leur restructuration (réglementations, procédures de travail, manifestations, programmes d'apprentissage et de formation, etc.), ces derniers n'auront plus du mal à croire en leurs capacités et seront mener à afficher leur satisfaction suite à leur consultation et participation. La satisfaction éventuelle de l'apprenant de l'alignement de sa qualité avec les attentes du marché MEMP, est dans une certaine mesure, un indicateur de la performance de l'institution universitaire. Elle constitue par ailleurs un apport à sa confiance en soi et une valeur ajoutée à son identité. Ceci lui permettra de pouvoir « se vendre » et défendre son image universitaire aussi bien que ses acquis et aptitudes pour parvenir à convaincre les acteurs d'employabilité de la validité de leur insertion professionnelle. Ceci préconise d'avancer que la satisfaction à l'échelle des acteurs universitaires évolue dans une dynamique d'adaptation constante bidirectionnelle entre les objectifs de l'un en tant que responsable et les besoins et attentes de l'autre en tant qu'apprenant-Client. Ainsi la satisfaction de l'apprenant universitaire apparaît comme une dynamique relationnelle transactionnelle en vue d'obtenir un service/produit de qualité définit par les aptitudes et les compétences sollicitées par le marché d'employabilité appelant « l'université des connaissances » à agir en conséquence en tant qu'une « université d'employabilité ». A cet égard, l'institution universitaire est sensée être « créatrice de la valeur » au profit de ses clients (apprenants et marché MEMP). En plus de l'offre de la compétence, elle œuvre à développer et à co-construire avec eux ce qu'on peut désigner par la « valeur d'employabilité » en tant qu'une valeur de service pour un développement durable tenant compte de leurs attentes, besoins et usages à des fins précis. En ce sens, on peut dire que la « valeur d'employabilité » de l'apprenant APRU en tant que produit universitaire est son apport en compétences employables certifiant ses caractéristiques et sa distinction par rapport à d'autres pour s'adapter instantanément aux changements de son environnement et servir incessamment les attentes et les aspirations du marché d'employabilité qui cherche à

concrétiser la performance et la particularité par rapport à ses vis-à-vis. Cette valeur est d'autant plus rentable qu'elle évolue continuellement dans la co-construction, au cours de la formation universitaire lors du processus d'implication pour le développement DQCE et durant l'emploi par l'apprentissage à vie. Elle ne serait perceptible et considérée que suite à un processus d'activités pratiques et un enchaînement d'actions concrètes engageant les clients concernés par l'employabilité (les apprenants et le marché MEMP) pour développer:

- a) La bonne connaissance de leurs caractéristiques et particularités.
- b) L'entrée en empathie avec eux pour étudier, interpréter et maîtriser depuis la source, leurs objectifs, problèmes, attentes et besoins précis.
- c) L'implication commune dans l'élaboration des solutions de compétences et service de l'employabilité.
- d) L'implication commune dans la mise en place des solutions de compétences et service de l'employabilité,
- e) L'implication commune dans le suivi et l'évaluation de la qualité des compétences en action pour maintenir et prolonger la valeur des services de l'employabilité.

## **1.2 L'orientation-implication apprenants-Clients (OI-APCL) : une approche par le marketing interne-universitaire d'un processus de veille VPSU**

Devant la persistance du manque d'indépendance dans la gouvernance universitaire tunisienne, les institutions peinent encore à prendre des initiatives managériales catégoriques pour changer de procédure de travail et adopter instantanément les nouvelles technologies et systèmes d'information en vue de gérer l'employabilité de leurs apprenants. Face à cet handicap majeur, les institutions et les responsables universitaires jouent sans doute de leur crédibilité s'ils ne passent pas à l'action pour s'impliquer dans l'amélioration de la qualité de leurs apprenants et le développement de leurs compétences pour leur assurer l'insertion du marché MEMP. Dans ce cadre, les moyens de bord gratuits sur Internet et disponibles via les TIC, à l'instar des (moteurs de recherches, les métas moteurs, les agents intelligents, les bases de données, les sites Web, les blogs, les groupes et réseaux sociaux, les forums

de discussions, etc...) peuvent constituer une base de départ pour l'innovation universitaire espérée par les acteurs pédagogiques (les formateurs et les apprenants). Ainsi, face à l'aliénation des managers universitaires par les lois et les réglementations gouvernementales qui risquent de tarder à changer, l'enjeu réel de la qualité et de l'employabilité des apprenants aussi bien que de leur insertion professionnelle est désormais entre les mains de ces acteurs, quelques soient leurs disciplines et leurs spécialités. L'initiative leur revient pour transcender les programmes et les procédures classiques et gérer ainsi les compétences de l'employabilité. La stratégie principale est d'amener les apprenants à prendre en main leur formation et le développement de leur qualité sous la coiffe de leur formateur comme l'évoquent les résultats suivants.

*« Quelque soit la qualité du management universitaire, tout dépend en définitif des enseignants qu'on a, de leurs méthodes pédagogiques et de leur implication aussi bien que de leurs soins pour assurer la qualité et l'employabilité des étudiants ».*

*« Notre qualité dépend de la qualité des programmes qu'on reçoit et de la qualité de l'enseignant qui en est chargé ».*

*« Notre implication dans la formation dépend intégralement du degré d'implication de l'administration et des enseignants dans le développement de nos connaissances en adéquation avec les besoins du marché de l'emploi et de son intérêt pour notre formation pour qu'on puisse trouver du travail ».*

Ces résultats d'entretiens avec les apprenants, indiquent bien la disponibilité des apprenants à améliorer leur qualité et le niveau de leurs compétences, en échange d'une franche implication de la part des responsables universitaires (administrateur et formateurs) en coordination avec le marché MEMP. Toutefois, tel qu'on le constate, la vision professionnelle des apprenants se limite encore à acquérir une formation pour l'emploi et l'insertion professionnelle, malgré que l'esprit du travail a bien changé dans la société SICS&CE par son passage d'une « société d'emploi » à une « société d'employabilité » se référant à la gestion qualitative des ressources humaines quelque soit leur appartenance et leur référence. Elle exige des compétences diverses et de l'habileté d'adaptation instantanée aux changements incessants du contexte socio-économique dans la société moderne et le nouvel ordre mondial. L'adoption de ce concept d'employabilité ne peut pas être assimilé par l'apprenant APRU, s'il n'est pas encore incarné par les responsables universitaires et les formateurs en premier lieu, pour qu'ils l'abordent dans une perspective de gestion plutôt que dans une perspective

d'éducation et d'enseignement. A ce jour, les indicateurs classiques de la qualité des apprenants, sont élaborés par les formateurs en toute autonomie et ceci par l'évaluation notée en se référant à la notification estimative et subjective du degré d'assimilation et du « Feed back » des connaissances communiquées à leurs apprenants.

Toutefois, l'évaluation de la qualité des apprenants dans la société SICS&CE ne se limite plus au rôle des formateurs devenant des accompagnateurs des apprenants en quête d'appui et de soutien pour l'acquisition de la compétence et de l'autonomie. Elle dépend aussi de deux autres facteurs décisifs:

Le premier facteur dépend de la prédisposition de l'apprenant lui-même et de sa volonté d'être, à savoir s'il voudrait sortir de « l'imperfection » et assurer la qualité de ses compétences ? De toute évidence, il est « le maître d'ouvrage » de la qualité en suivant les programmes de formation dans l'institution universitaire. Toutefois, il devrait être aussi dans la société SICS&CE « le maître d'œuvre » de sa qualité vue son inconstance dans le temps. L'apprenant est d'une part un « Client » auprès de l'université comme, elle doit répondre à ses aspirations et ses attentes. D'autre part, il est un « Produit universitaire » qui doit répondre aux exigences du marché MEMP et satisfaire ses besoins. Néanmoins, la gestion de sa qualité est tout à fait différente de celle d'un simple objet, inerte, soumis à une volonté de modelage prédéfini. L'apprenant est un sujet doté de réflexion et de réaction. Comme il peut s'adonner et accepter la qualité qu'on lui confère, il peut aussi, s'insurger et réfuter tout ce qu'on lui a procuré comme caractéristiques pour se conférer une qualité personnalisée, qui comme elle peut le servir elle peut aussi le nuire et le desservir. Dès lors, il faut admettre qu'il est le premier utilisateur bénéficiaire de sa qualité, comme il est le premier exploitant concerné par son évaluation. On estime que c'est d'abord à l'apprenant de formuler ses attentes et de définir ses besoins en œuvrant à participer à l'élaboration des programmes de sa formation et du développement de la qualité de ses compétences employables (DQCE). C'est ainsi qu'il pourrait trouver la motivation et l'intérêt de l'apprentissage qui déclenche en lui la flamme de l'engagement et de l'implication pour se forger une culture informationnelle l'aidant dans son apprentissage à vie. Dès lors, pour qu'il puisse apprendre à gérer sa qualité et l'entretenir constamment, sa formation devrait évoluer dans « un principe de gestion » dont il est l'incontestable gérant et garant de ses actes

vis-à-vis de ses formateurs/accompagnateurs. Il devrait « Prendre en main » son avenir professionnel et admettre qu'il en est le « Premier responsable » dans un marché qui évolue désormais dans un paradigme d'employabilité et non plus d'emploi. Le temps de l'homme machine est révolu au profit d'un marché concurrentiel en demande d'emploi, où la compétence de l'exploitation des connaissances se fait convoiter face à leur afflux. Le contexte du marché MEMP se réserve à « l'employable » qui saurait s'adapter instantanément à toute nouveauté et tout changement dans travail et non plus à « l'employé » exécutant des tâches de routine des postes fixes et procédures immuables à vie. Pour ce faire, il faudrait que l'université en la personne de ses formateurs/accompagnateurs, œuvre à changer la notion de l'insertion professionnelle chez ses apprenants en transitant leur esprit de travail, d'un « poste de droit » à un « poste de mérite » et d'un « emploi en attente » à servir à une « employabilité compétente » à conquérir.

Le deuxième facteur dépend de la prédisposition du marché d'employabilité de passer du rôle du simple « Juge/Certificateur » de la qualité de l'apprenant au rôle de l'impliqué dans sa gestion en tant que « Participant/Concepteur » et de l'état du client passif dans sa gestion en tant que « Exploitant/Employeur » à l'action du client actif participant dans sa gestion en tant que « Participant/Bénéficiaire ». Soulignons, que dans le nouvel ordre mondial régi par la mondialisation, le marché MEMP s'est dessaisi de cette mission. Il tend à confier la plus grande partie de la préparation et de la formation pratique de l'apprenant à l'université. Ceci est dû à ses lourdes charges et ses multiples engagements au sein de l'afflux des innovations exigeant le savoir du changement et d'adaptation immédiats. Toutefois, l'université est une institution publique enchaînée par les lois et les réglementations gouvernementales la freinant de s'adapter instantanément à l'actualité socio-économique à l'instar des organismes privés, autonomes et indépendants. Ceci forme son retard majeur et pointe la cause de son déphasage avec la réalité environnementale. Il constitue l'origine de l'inadéquation de ses programmes de formation avec les besoins de son nouveau client potentiel le « Marché d'employabilité » qui exige des aptitudes et des compétences à l'encontre de son ancien client le « Marché d'emploi » privilégiant la routine et la persévérance. De la sorte, sauf intervention et changement immédiat de leur stratégie de gestion de la

qualité des apprenants, l'université trainera pour longtemps ce préjudice et sera mise en cause pour le manque de qualité de ses diplômés, leur infligeant ainsi l'inemployabilité et le chômage durables. Pour cela, il s'avère judicieux dans ce contexte, d'impliquer l'apprenant dans la conception de sa formation, en adoptant une « orientation apprenant-client » dans le cadre du concept de « l'orientation-marché » en empruntant une démarche de « marketing relationnel interne-universitaire » dans un processus de « veille pédagogique et stratégique universitaire VPSU ».

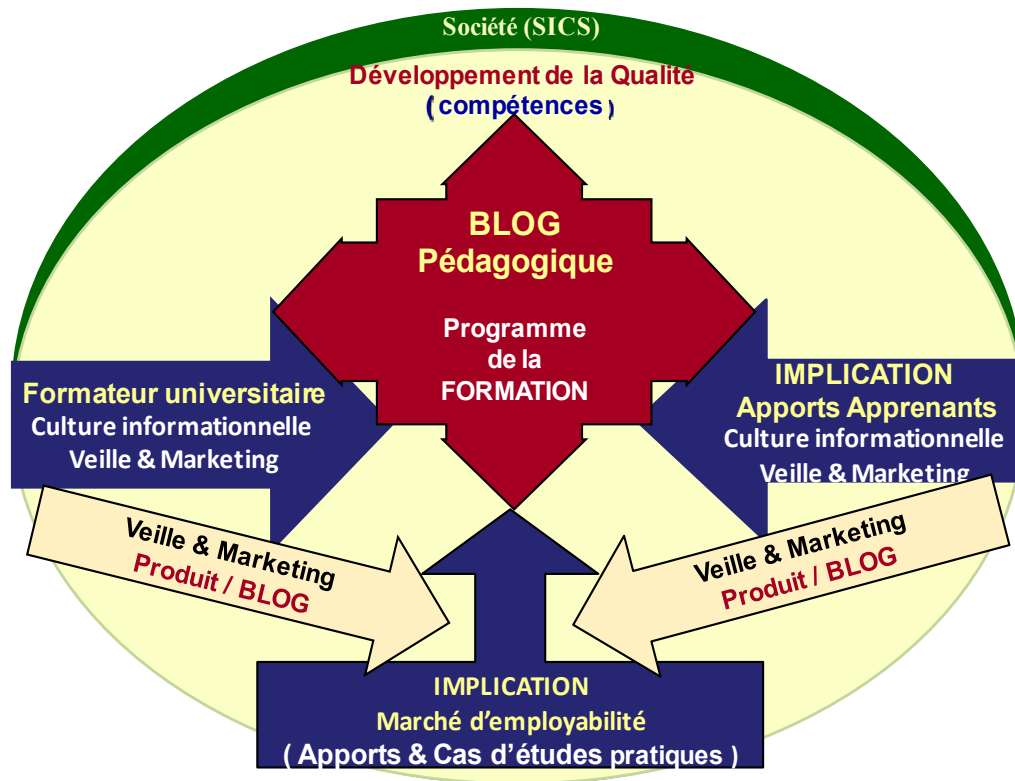
### **1.2.1 L'orientation-implication apprenant-client (OI-APCL) par un marketing interne-universitaire**

Le marketing interne reconnaît les ressources humaines comme un potentiel créant l'avantage, la performance et générant de la valeur pour toute structure organisationnelle. Outre la formation et l'apprentissage qui leur sont destinés, les apprenants universitaires n'en sont pas moins importants en tant que ressources actives si on leur accorde l'intérêt adéquat et l'orientation appropriée par l'implication dans les choix des procédures et la conception des programmes.

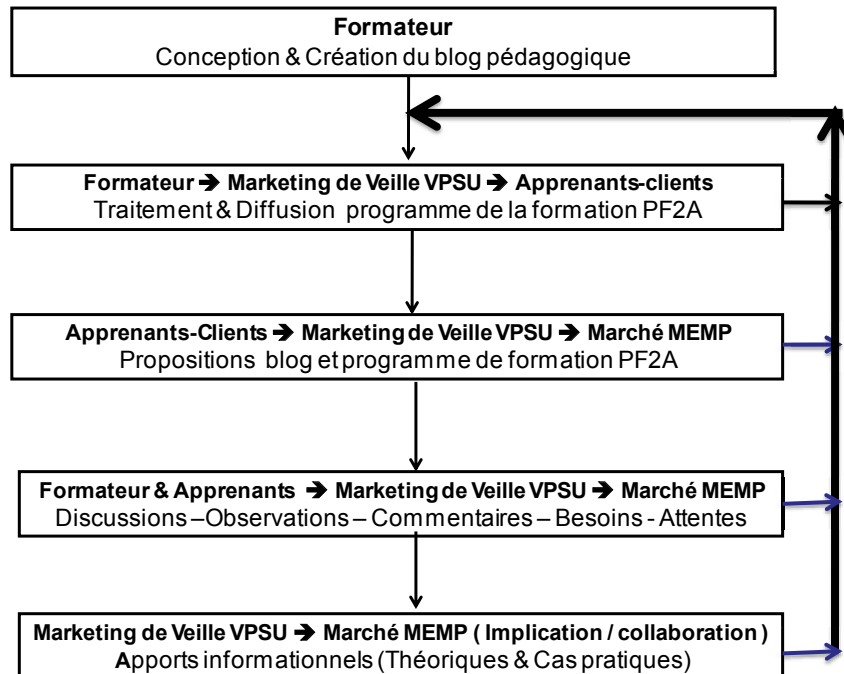
En étant adoptée par le formateur en tant qu'accompagnateur, cette « Orientation-implication apprenant-client (OI-APCL) » qu'on propose ci-joint, évolue suivant une démarche de « marketing interne-universitaire (MIU) » qui tend à se rapprocher de ces apprenants pour saisir leur souci, étudier leurs besoins et satisfaire leurs sollicitations en vue de parvenir à les impliquer dans la concrétisation de leurs attentes dans la mesure des valeurs et objectifs de l'institution universitaire. Le marketing MIU œuvre désormais à transcender l'écoute exclusive des attentes des apprenants-clients vers un passage à l'action et la socio-construction. Il les fait passer du rang du « client passif » au rang du « client actif » qui est appelé à participer à la conception, la construction et l'élaboration d'un service universitaire fiable. De la sorte, le marketing MIU entame une perspective socio-constructiviste qui adopte une « approche par compétence (APC) » (Ch7/Figures-3 et 4) explicitées ci joint, visant le développement de la culture informationnelle des apprenants-clients. L'approche APC évolue en premier lieu dans l'espace universitaire et en second lieu dans l'environnement professionnel par un « Marketing de veille pédagogique et stratégique universitaire » sollicitant les attentes du marché



MEMP et appelant à son implication directe dans le développement de la qualité des compétences employables des apprenants APRU. Elle met en synergie les apprenants et le marché MEMP dans le processus d'apprentissage en les appelant à s'impliquer à tout instant dans l'alimentation informationnelle du blog pédagogique (Ch7/Figures-3 et 4 / Annexes 18 et 19) pour assister le développement de la qualité des compétences requises. En obtenant satisfaction et suite au profil de « maitre d'œuvre » et de « maitre d'ouvrage » (en étant clients et concepteurs impliqués dans l'œuvre de la formation), les apprenants-clients peuvent prétendre à défendre auprès des quêteurs de l'employabilité, les compétences et les aptitudes générées par leur institution universitaire. Ceci pour insinuer que les germes de la compétence existent en puissance chez l'apprenant-client. Il s'agit uniquement de savoir la ménager et la gérer tenant compte des caractéristiques de ce dernier et de son environnement social. Sachant qu'elle réside en matière brute, il faut parvenir à l'explorer et la traiter pour en faire des capacités et des aptitudes habiles exploitables dans leur environnement d'évolution et contexte d'action.



**Ch7/Figure-3 Perspective socio-constructiviste du développement de la qualité des compétences des apprenants APRU**



**Ch7/Figure-4 Logigramme de l'approche APC pour la qualité et l'employabilité des apprenants universitaires (APRU)**

### 1.2.1.1 La conception d'un blog pédagogique

Tenant compte de notre « approche par compétence (APC) évoluant dans une perspective socio-constructiviste (Ch7/Figures-3 et 4), on a créé un blog pédagogique (Annexes 18 et 19), sur lequel on a diffusé la première version du programme de notre matière de formation<sup>1</sup> en tant que formateur/accompagnateur. Il est associé à notre projet de développement de la qualité des compétences employables, en l'occurrence, la culture informationnelle CIVI en premier lieu.

Le choix de cet outil s'explique par la possibilité de l'implication qu'il offre et de la mise en interaction éventuelle d'un réseau d'exploitants comme: le concepteur (le formateur/accompagnateur) et les utilisateurs (les apprenants) sur la base d'une confiance relationnelle et d'une participation fructueuse en apport d'informations socio-constructive. En sollicitant l'initiative et l'autonomie de l'apprenant au cours de la période de sa formation, le blog l'interpelle dans tous ses états et à tout instant. Il l'intègre dans la collectivité et l'implique en douceur dans une dynamique collaborative qui dévoile la

<sup>1</sup> La matière traitée dans ce cas est la « Méthodologie des projets: Les systèmes d'information »

nature de ses actions et le degré de sa participation aussi bien que de son enjeu communautaire dans une liberté d'expression mesurée par l'éthique et les valeurs pré-annoncées. En responsabilisant les apprenants, le blog met en relief leurs œuvres et au devant leurs efforts, générant ainsi une motivation tant recherchée dans l'apprentissage universitaire qui vient enrichir la culture informationnelle entre autre CIVI et appuyer l'engagement et l'implication de l'individu dans la collectivité.

En cohérence avec les technologies modernes de pratiques quotidiennes, ce blog pédagogique proposé, offre en tant que TIC du Web 2.0, une perspective relationnelle et une voie de communication informationnelle libre dans le contexte de la formation des apprenants APRU. Il s'intègre bien dans les systèmes de discussion et des flux de recherche pour extraire et présenter éventuellement l'information dans un réseau d'échange de données et de connaissances s'appuyant sur une logique collaborative. Il relève du passage d'un Web statique à un Web dynamique où le blogueur transite de l'état de simple « consommateur d'information » à devenir un « producteur d'information » suite à la discussion et la transaction avec la communauté des internautes lui permettant de s'actualiser et de faire évoluer ses connaissances. Dans ce sens, ce blog pédagogique est orienté vers « l'apprentissage » et non vers « l'enseignement » de l'apprenant qui est responsabilisé et traité comme le « dynamo-générateur » de sa formation en vue d'acquérir plus d'autonomie et devenir le gestionnaire présumé de son programme DQCE au sein d'un réseau informationnel mettant en valeur ses compétences et en ardeur sa motivation. Il est le scénariste responsable de son apprentissage et le concepteur conscient de l'avenir de sa qualité projetée au sein d'une communauté d'acteurs d'apprentissage (formateurs et apprenants) régie par la communication et la transaction informationnelle dont il est le pivot. Ce rôle de valorisation des compétences de l'apprenant au sein de la communauté est l'essence même du blog pédagogique qui vise le développement de la confiance en soi et l'engagement de l'individu dans des relations d'attachement sociales au profit d'intérêts communs et de production et de gestion informationnelles collectives. Sans discréditer le rôle du formateur dans cette approche, il devient plutôt un accompagnateur dans une dynamique d'échange qui dissipe les frontières avec l'apprenant pour les synchroniser dans une coopération et interaction horizontale dans

un environnement « d'infobésité » et de « bruit » informationnel à infiltrer et à filtrer collectivement. De la sorte, l'apport informationnel de l'apprenant est valorisé et décentralisé au service d'une communauté interactionnelle qui appelle à l'engagement et à la fertilité des connaissances pour rediscuter des représentations, générer de nouvelles visions et élaborer de nouvelles conceptions dans une approche collaborative et productive co-construite. L'apprenant représente ainsi un amalgame de Producteur/Fournisseur/Utilisateur dans un espace de gestion informationnelle collective ou il est constamment en veille : traqueur et guetteur de l'information pour être à jour.

Tenant compte de ses spécificités pratiques épargnant des connaissances avancées en informatique, le blog offre des potentialités assez performantes pour la veille. Il permet à l'individu de se tenir informer instantanément au sein de la communauté d'action par le biais des commentaires, billets, flux RSS<sup>1</sup>, liens, etc... De par sa structuration interactive spécialisé sur un thème donnée via des flux RSS et des « Push/ciblé » pour trier les données, il donne la possibilité de disposer en tant réel de nouvelles informations, de suivre la tendance des opinions aussi bien que d'évaluer le degré de satisfaction sur un sujet ciblé, les critiques en référant et les besoins prépondérants. En favorisant la constitution d'une communauté particulière, le blog se veut dédié à une collectivité caractérisée par un savoir spécifique et des pratiques pragmatiques qui œuvrent à partager des données recueillies et des connaissances ciblées. Sans prétendre le remplacement des outils de surveillance informationnelle, le blog vient en complément pour offrir en plus de la disponibilité de l'information, une intelligence collective dérivant des commentaires et des opinions immédiats en plus des discussions et d'analyses instantanées. Ces caractéristiques du blog, viennent assister le processus de veille qui sollicite la prompte réactivité et l'interactivité collaborative imminente des esprits minutieux et critiques pour filtrer en plus des technologies les données acquis en vue d'assurer la pertinence informationnelle. Supportés par les flux RSS, les blogs acquièrent un élan important dans le dépistage et l'affichage rapide et en temps réel des informations traquées. Ce gain de temps pour la veille du blogueur est accentué par la disponibilité « Push » des données. Celle-ci lui épargne la recherche active « Pull » de l'information et lui réserve le temps à son analyse et son traitement

---

<sup>1</sup> RSS: (*Really Simple Syndication*).

dans l'espace de discussion et de dialogue dans une communauté virtuelle œuvrant dans une intelligence collective et une production informationnelle collaborative portant un sens et constituant éventuellement une connaissance. De la sorte, cette exploitation aisée du blog s'adapte au contexte de l'apprentissage pour donner un nouvel élan à la veille et la culture CIVI de l'apprenant pour maîtriser l'information dont il a besoin pour le développement de la qualité de ses compétences. Son orchestration incombe au formateur/accompagnateur qui a la charge de déclencher le processus d'implication des apprenants et de parvenir à les motiver et à les engager en toute confiance dans un projet caractérisé par la croyance en ses résultats et l'attachement à ses objectifs visant la production des connaissances et non plus la consommation. La vocation du formateur/accompagnateur doit tendre à l'accompagnement et la motivation pour assurer de la part de l'apprenant un dégagement de la soumission et la réception des connaissances en prenant en main sa destinée en évoluant en toute indépendance et implication dans la gestion de sa formation.

#### **1.2.1.2 Marketing et processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) : l'implication des apprenants-clients**

Il est répandu que la veille pédagogique est un processus informationnel intelligent faisant partie de la veille stratégique en tant que composante potentielle de la culture informationnelle de l'individu dans la société SICS&CE. Elle cherche à détecter toute nouveauté affectant l'environnement de l'enseignement ou de l'éducation et leur apportant un avantage compétitif dans la formation et l'apprentissage de leurs apprenants. Elle s'intéresse à toutes nouvelles ressources et procédures pouvant les aider dans la gestion de leurs programmes pédagogiques tenant compte de la surveillance des orientations de leur environnement externe. Toutefois, malgré que la finalité principale de la veille VPSU est la production et la gestion des connaissances, elle accorde peu d'attention à leur alignement avec les attentes des acteurs stratégiques de l'université : « les apprenants-clients » et l'étude de leurs besoins et leurs éventuelles fluctuations. N'étant pas des sujets inertes et sachant qu'ils sont les principaux concernés par la qualité des compétences, il est vain de penser que les apprenants APRU sont modelables qualitativement selon des dessins prédéterminés qui leurs seront dictés par les gouvernements et les responsables universitaires. La typologie de

la qualité dépend en grande partie de la nature et la valeur de sa vision par les apprenants aussi bien que de la volonté de sa concrétisation. Dès lors, l'écoute de leurs opinions et l'expression de leurs attentes aussi bien que l'enregistrement de leur engagement et implication sont décisifs dans la crédibilité, la validité et la valeur de toute veille VPSU entreprise pour le développement de la qualité de leurs compétences employables. C'est la l'œuvre de l'étape « Marketing » qui s'impose avant le début de tout processus de production dans un système de gestion. A l'instar de la production des connaissances par le système de veille, son processus se base sur la « demande/commande informationnelle » de « l'utilisateur/client » pour entamer par le veilleur une collecte de données à l'état brut en tant que « matière brute ». Celles-ci sont traitées et analysées pour en produire des informations en tant que « produits semi-finis », qui en dégagant du sens, elles produisent des connaissances actionnables en tant que « produits finis » qui sont gérées par des classements et archivages en tant que « stockage/emmagasinage » puis des diffusions en tant que « exploitation/consommation » par les utilisateurs/clients. De la sorte, sachant que l'information est le produit potentiel dans la société SICS&CE, un « Marketing de veille » vient s'ajouter dans notre travail au processus de veille VPSU en tant que système de production de connaissances, faisant passer le système de veille d'un état passif à un état actif. Ainsi, plutôt que d'attendre l'expression des besoins informationnels par les utilisateurs pour entamer sa procédure, le processus de veille anticipe et prend l'initiative d'aller à la source/utilisateur pour prospecter les orientations, étudier les attentes, déclencher et délimiter les besoins dans une synergie empathique avec les utilisateurs concernés par l'information et les connaissances.

Sachant que l'objet de la veille est le service informationnel, le parcours de la littérature nous fait constater un accord sur quatre phases principales dans le processus « *Passive* » de la veille stratégique qui sont : la collecte, le traitement, la diffusion et le stockage/capitalisation de l'information. Ils sont décomposés en un ensemble d'étapes (Cf. Chapitre-1) auxquelles on s'est aligné pour entreprendre en tant que formateur/accompagnateur une veille pédagogique stratégique universitaire (VPSU) auprès des apprenants. Il faut souligner que généralement, on constate qu'un processus de veille ne commence que suite à la formulation des besoins par les

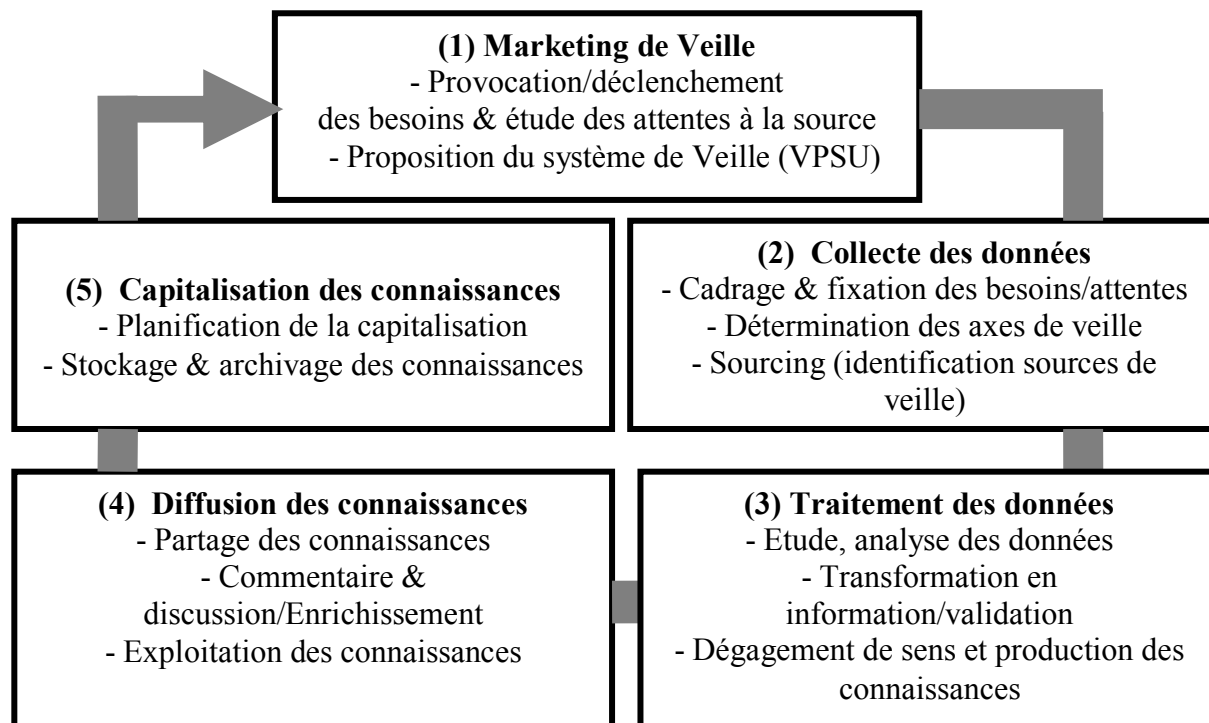
utilisateurs. Le parcours de la littérature spécialisée ne mentionne aucunement dans le processus de veille VPSU, une étape de « Marketing de veille » qui se présente comme une action visant à contacter les utilisateurs en tant que « Clients/Consommateurs » d'information pour explorer leurs intérêts, stimuler leurs besoins et déclencher leurs demandes en information en tant que « Produit et/ou services » à exploiter. On considère que cette investigation de « Marketing » est fort potentielle pour la valeur ajoutée de tout fournisseur de produit et principalement par les fournisseurs de service informationnel et les veilleurs de la veille stratégique en particulier. Désormais, celle-ci est jusqu'à nos jours assez critiquée dans sa valeur ajoutée tenant compte de l'équation des résultats atteints par rapport aux moyens investis dont elle dispose. Pour y remédier, l'approche relationnelle du « Marketing de veille » semble être une pierre angulaire dans son édifice. Duncan et Moriarty (1998) soulignent que : « *La communication est l'activité humaine qui relie les individus et crée des relations. Elle est le cœur des activités significatives non seulement en marketing, mais aussi dans un grand nombre de domaines politique, social, économique et psychologique* ». Bartoli (1997) avance que : « *Si l'action se situe hors du marketing management classique évoluant dans le secteur concurrentiel, le marketing doit plutôt être pensé en terme de relation et de partenariat* ».

L'apport de cette phase de « Marketing de Veille » dans le processus de veille stratégique (Ch7/Figure-5), vient anticiper la phase de la collecte des données qui n'entame traditionnellement le processus classique de veille que suite à la sollicitation occasionnelle d'information par les utilisateurs en tant que (Commande informationnelle) et la délimitation des cibles de la recherche. La visée principale de ce « Marketing de Veille » à l'échelle universitaire est de proposer aux apprenants-clients l'adoption de la veille VPSU en tant que système d'information pour le développement de leur compétence informationnelle d'une façon générale et de leur culture informationnelle en veille sur Internet (CIVI) en particulier. D'autre part, elle vise de la part du formateur/Accompagnateur, d'entrer en empathie avec les apprenants-clients pour anticiper leurs réactions et prospecter leurs tendances et orientations. Elle œuvre à étudier, comprendre et saisir leurs opinions sur la qualité de leur employabilité aussi bien que leurs sollicitations d'apporter des mises au point à leur programme de formation pour qu'il devienne un « Programme de Formation Actualisé et Anticipatif

(PF2A) » en phase avec les attentes, l'actualité et les perspectives du marché MEMP. Il est indéniable, que ces programmes sont généralement en déphasage par rapport à la réalité mouvante du marché MEMP. Ceci est du au décalage notable entre la période de leur étude/planification et celle de leur communication/enseignement, avec une fracture notable qui ne cesse de s'étendre dans le temps, s'ils ne sont pas actualisés. Sauf une recherche officielle, du moins à l'échelle gouvernementale tunisienne, on estime ce décalage au meilleur des cas à une dizaine d'années par rapport à la réalité du marché d'employabilité nationale. Il se caractérise par une croissance exponentielle en cas d'absence de mise à jour des programmes de formation suite aux divers changements, innovations et ruptures technologiques (*Disruptive technological Innovations*) etc... qui engendrent impérativement des discontinuités tant technologiques que socio-économiques qui affectent directement la crédibilité des connaissances enseignées et appellent les compétences employables à en tenir compte. Dans l'attente du traitement de cette problématique, notre estimation de ce décalage se réfère d'après nos estimations, à priori à une évaluation approximative s'élevant à : (2 ans) d'étude et de recherche empirique à l'échelle du marché MEMP tunisien, (1 année) pour l'écriture du rapport avec les recommandations, (1 année) pour la discussion gouvernementale et l'adoption législative du rapport, (1 année) pour la formation et l'assimilation du cadre exécutif (universitaire et parties prenantes), (3 ans/LMD) pour la disponibilité de l'apprenant à l'emploi sans incidents de parcours, (1 année à 2 ans) de chômage. Il est important de signaler dans ce cadre, que notre estimation, n'a pas pris en compte d'autres éléments dans l'évaluation temporelle, telles que le temps de test du « programme de formation proposé », les retards dus aux imprévus qui peuvent être engendrés tels que : (les handicaps de l'application, les incompris pour l'exécution, les résistances à l'adoption, etc....). Comme on n'a pas pris aussi en considération, l'estimation de décalage entre la situation du marché d'employabilité nationale et l'actualité mondiale pour pouvoir en fin se poser la question de la mobilité des diplômés universitaires tunisiens et de leurs compétences employables à l'échelle internationale. Tout ceci étant avancé, pour appuyer notre argumentation de la nécessité de l'adoption d'un processus de veille pédagogique et stratégique VPSU (Ch7-Figure-5) pour accompagner l'apprenant universitaire dans sa formation et le développement de ses



compétences employables en rappelant son niveau éducationnel tenant compte du classement international fort critique de l'éducation nationale tunisienne qu'on a présenté suite à notre discussion du rapport PISA (2012) évoqué antérieurement (Cf. Chapitre-2, section-2)



**Ch7/Figure-5 Processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU)**

En considérant les apprenants comme des clients (apprenants-clients), l'approche idéale dans cette démarche est de supporter le marketing de veille par la proposition d'un « outil » à exploiter éventuellement par les clients concernés, tel que « le blog pédagogique » dans notre processus de veille, pour le développement de la compétence des apprenants en culture informationnelle. Il se présente en tant qu'un projet socio-constructiviste pour la conception d'un produit « Programme de Formation Actualisé et Anticipatif (PF2A) », autour duquel se réunissent trois acteurs principaux : en première phase les acteurs de l'apprentissage (le formateur/accompagnateur et les apprenants-clients) et en seconde phase, ces derniers avec les acteurs du marché MEMP. Ce blog s'inscrit dans notre perspective « d'Orientation-implication apprenant-client (OI-APCL) ». Il est élaboré pour nous servir en tant que formateur/accompagnateur, dans une première étape comme produit d'approche

« marketing interne-universitaire (MIU) », à proposer et à discuter de son objet avec les apprenants-clients en vue de déclencher leurs besoins et attentes. Sa finalité principale est la motivation et l'implication de l'apprenant dans son élaboration avec le formateur/accompagnateur en vue de servir comme outil WEB 2.0 pour le développement de la compétence en culture informationnelle et la conception du programme PF2A.

Pour concevoir ce blog, on a fait recours aux outils gratuits comme « Moyens de bord disponibles (MBD) » sur Internet et le World Wide Web, sans recourir ni attendre la disponibilité des technologies avancées et assez sophistiquées qui imposent des projets d'études préalables et des grands financements pour en disposer dans les institutions universitaires. Il contient à priori, le plan du programme préalable de notre matière de formation. Il est à noter par ailleurs que ce blog a été sujet de réflexion et d'enrichissement tout le long de l'apprentissage suite à la veille VPSU entreprise essentiellement par les apprenants-clients. A ce stade de présentation du blog et de son exploitation, la phase du « marketing de veille » est entreprise par le formateur/accompagnateur auprès de ces derniers. Il est présenté avec ses caractéristiques et particularités comme un « Produit » présentant des services avantageux dans le domaine de la formation ayant pour finalité le développement de la culture CIVI. Tenant compte de ses spécificités technologiques dynamiques, le blog a constitué une ressource de veille en temps réel sur l'objet et l'évolution de notre programme de formation proposé aussi bien que sur les points de vue et la nature des commentaires et des billets diffusés par les apprenants-clients discutant le contenu du programme et avancés suite à des recherches faites pour son enrichissement. Il permet ainsi, d'évaluer le degré de satisfaction par l'implication et de suivre la tendance de leurs opinions pour en tenir compte et anticiper à temps toute démotivation défailante pour la qualité. De la sorte, ces commentaires sont pris en compte officiellement par le formateur/accompagnateur (Manager du blog) pour être traités et discutés selon leur niveau d'importance avec la communauté des apprenants pour être soit diffusés et adoptés par le programme de formation ou tout simplement écartés du blog. Force est de noter que la finalité principale de ce blog est la motivation et l'implication de l'apprenant dans son élaboration aussi de lui servir comme outil WEB 2.0 pour le

développement de sa compétence en culture informationnelle CIVI, Pour cela, un modèle a été élaboré pour venir l'assister dans cette investigation et asseoir ses compétences en la matière.

### **1.2.1.3 Vers le développement qualitatif de la compétence en culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants-clients**

Le marketing interne-universitaire orienté OI-APCL qu'on vient de proposer évolue comme on l'a noté dans une « approche par compétence (APC) ». Il met l'accent dans ce travail, essentiellement sur le processus du développement de « la culture informationnelle » en général et de veille sur Internet CIVI en particulier. Ceci est appréhendé à travers l'alimentation d'un blog pédagogique portant sur « La méthodologie d'un projet de système d'information » destiné à des apprenants-clients en 3<sup>ème</sup> année/LMD (commerce électronique) ayant suivi une formation en C2i. Supportée par la veille en tant que structure principale, la culture CIVI constitue une compétence potentielle pour l'insertion professionnelle et l'intégration du marché MEMP dans la société SICS&CE. Son articulation avec la maîtrise de la recherche de l'information sur Internet, donne à l'individu un ensemble de compétences qui lui permettent de survivre et d'avoir du succès dans la société d'employabilité.

En étant évaluée dans notre échantillon des apprenants-clients/ISCAE, les résultats de notre modèle d'évaluation, nous ont permis de constater un taux assez élevé de 88,74 % d'apprenants profanes en culture CIVI et un taux de besoin de leur formation en culture CIVI qui s'élève à 89,50% (Cf. Ch5/Tableaux-1,2,3) . Dans ce sens, on s'est référé à ces résultats et aux connaissances capitalisées en C2i par les apprenants pour établir une démarche pour le développement de la qualité de leur compétence en culture CIVI. Elle est basée essentiellement sur notre processus de veille VPSU évoqué antérieurement (Ch7/Figure-5) et dont les étapes sont présentées ci après par les tableaux (Ch7/Tableau-1 et 2). Cette veille œuvre dans une première phase « d'Orientation-implication Apprenant-Client (OI-APCL) » à renseigner et exploiter le blog suite à cinq étapes, dans le cadre d'une approche de marketing interne-universitaire visant à développer les compétences employables des apprenants-clients.

Phases	Présentations
(A) Marketing de veille (universitaire)	Le marketing de veille est une action relationnelle et informationnelle qui envisage la rupture de l'individu/veilleur avec l'attente de la réception des demandes des utilisateurs en information. C'est une initiative de le contacter sur son site pour provoquer et étudier son besoin informationnel depuis la source et/ou l'assister à adopter le processus de veille pour la satisfaction instantanée et régulière de ces besoins.
(B) Collecte des données	La collecte des données a pour objectif primordial le développement de la culture CIVI des apprenants-clients en traque et recherche des données par les outils de veille VPSU suite à un cadrage des besoins et une détermination des axes de veille en identifiant les sources informationnelles (Sourcing) pour garantir une collecte ciblée et assurer un filtrage sélectif épargnant l'infobésité informationnelle dans le thème de recherche.
(C) Traitement des données	Le traitement des données est la suite logique de leur collecte. En étant recueillies, elles ne constituent en réalité qu'une matière première en état brut. Elles requièrent l'analyse et l'examen par un traitement raffiné du contenu pour produire de l'information en tant que produit final exploitable ou un sous produit intermédiaire qui nécessite un dégagement de sens et une production de connaissance.
(D) Diffusion des connaissances	La diffusion couronne les efforts de veille par la transmission du produit informationnel aux destinataires concernés pour réagir en conséquence et l'exploiter éventuellement. Cette diffusion est décidée dans la veille pédagogique et stratégique universitaire pour l'employabilité VPSU/EMP suite à un commun entre les membres de la communauté concernés pour assurer l'implication générale et l'adoption intégrale de la qualité de leur œuvre. Désormais, ils sont dans ce type de veille des producteurs de connaissances et non plus des consommateurs de celles ci.
(E) Capitalisation & archivage	La capitalisation ou l'archivage consiste en la sauvegarde et la mémorisation de connaissances validées par des entités humaines ou organisationnelles suite à des recherches ou des pratiques certifiées en vue d'une exploitation immédiate ou future.

**Ch7/Tableau-1 Présentation du processus de veille VPSU**

Phases	Etapes
(A) Marketing de veille (universitaire)	<p>A) Présentation par le formateur d'un blog pédagogique avec le programme de formation PF2A aux apprenants en tant que produit universitaire</p> <p>B) Provocation des besoins &amp; étude des attentes des apprenants à la source</p> <p>C) Proposition aux apprenants du processus de Veille VPSU et de ses outils, pour assister leur culture informationnelle CIVI et développer leur recherche informationnelle</p> <p>D) Enrichissement éventuel du programme de formation PF2A par les apprenants</p>
(B) Collecte des données	<p>A) Cadrage &amp; détermination des besoins/attentes</p> <p>B) Détermination des axes de veille</p> <p>C) Sourcing (identification sources de veille)</p> <p>D) Tri &amp; collecte sélective des données</p>
(C) Traitement des données	<p>A) Etude, analyse des données par les acteurs universitaires (formateur/apprenants)</p> <p>B) Commentaires &amp; discussions/Enrichissements</p> <p>C) Transformation en information/validation</p> <p>D) Dégagement de sens et Production de connaissance</p>
(D) Diffusion des connaissances	<p>A) Diffusion des connaissances sur le blog par le formateur</p> <p>B) Partage et exploitation des connaissances</p>
(E) Capitalisation des connaissances	<p>A) Planification de la capitalisation</p> <p>B) Archivage des /connaissances</p>

**Ch7/Tableau-2 Structuration du processus de veille VPSU**

## **A) Première étape : Le marketing de veille**

« Le marketing de veille » est une action relationnelle et informationnelle qui envisage la rupture du veilleur avec l'attente de la réception des demandes des utilisateurs en information et son initiative à les contacter sur place pour provoquer et étudier les besoins informationnels depuis la source et/ou les assister à adopter le processus de veille pour la satisfaction instantanée et régulière de leurs besoins. Cette action évolue dans un cadre d'empathie relationnelle qui développe sensiblement l'autonomie, la confiance en soi et la persévérance, pour aboutir à l'information pertinente.

Suite au marketing interne-universitaire entrepris par le formateur/accompagnateur auprès des apprenants-clients, ces derniers ont manifesté des attentes et ont exprimé des besoins. Ils ont souligné un manque de « connaissances pratiques » dans leur programme de formation et ont sollicité un complément dans ce sens en plus de l'étude des dernières innovations sur le sujet de la formation. En sollicitant leur collaboration, ils manifesté une prédisposition et ont affiché une motivation aussi bien qu'une volonté d'implication dans l'alimentation et l'enrichissement du blog pédagogique. Dans ce cadre, il y a eu tout d'abord un recours de la part de notre échantillon à « un marketing interne-universitaire » pour contacter les acteurs du département de Gestion (Chef du département, formateurs et autres apprenants ) pour discuter et recueillir en premier lieu plus de données sur l'objet du programme de la formation puis les synthétiser et les commenter avec la communauté sur le blog avant de décider de les catégoriser et de les retenir dans le programme de formation ou de les écarter. Par ailleurs, pour que les apprenants puissent adopter aisément le produit (Blog/Programme de formation) et entreprendre pratiquement en groupe de binôme une recherche documentaire/Bibliothèque-universitaire et numérique/Internet, on a procédé à une « Segmentation du produit » tenant compte des caractéristiques de ses chapitres et sections formulant ainsi des critères de sélection pertinents pour la recherche informationnelle des apprenants-clients. Ceci entre dans le cadre de la « Segmentation marketing d'un produit » qui œuvre dans notre étude à mieux cibler la concentration de la recherche par groupe et répondre aux techniques informationnelles. Ainsi, on peut focaliser l'effort de l'intelligence collective sur un thème/sujet précis et en extraire une

valeur ajoutée répondant aux attentes des concernés par ses résultats. Cette segmentation du programme de formation selon ses chapitres et sections essaient de respecter en premier lieu les conditions de pertinence des segments cherchant à traduire les différents comportements, les attitudes et les intérêts des apprenants-clients. En second lieu, elle fournit les conditions d'évaluation, de sorte que les segments établis permettent des mesures des contenus du travail, de consultation et de potentialité d'exploitation. En troisième lieu, elle assure des conditions d'opérationnalité de sorte que les segments sont atteignables et représente en fin de compte la stratégie et les objectifs de la formation. Enfin, elle garantit la substantialité des segments pour rentabiliser et atteindre les objectifs de la formation. Dans ce contexte, l'approche de la veille et de la recherche informationnelle par la segmentation œuvre à la concentration pour faciliter l'actualisation des connaissances sur le produit et parvenir à une meilleure maîtrise de ses caractéristiques pour améliorer sa qualité et rentabiliser sa performance auprès des apprenants-clients. Elle compose des ressources ciblées qui ont l'avantage de clarifier le contenu du produit pour une meilleure adoption de son objet et une franche implication dans sa constitution par l'acteur œuvrant à développer sa qualité.

## **B) Deuxième étape: la collecte des données**

Dans cette première phase du processus de la veille VPSU, la collecte des données a pour objectif primordial le développement de la culture informationnel de veille sur Internet (CIVI) des apprenants-clients pour la traque et la recherche des éléments informationnels. Pour cela ils recourent aux outils de veille sélectionnés suite à un cadrage des besoins et une détermination des axes de veille en identifiant les sources informationnelles (Sourcing) pour garantir une collecte ciblée et assurer un filtrage sélectif épargnant l'infobésité informationnelle dans le thème de recherche. De ce fait, cette phase ne se déclenche dans notre processus de veille VPSU, que suite à la fixation et la clarification de son objectif qui découle d'une stratégie de formation aux compétences en culture CIVI. Par ailleurs, et toujours dans le cadre de marketing interne-universitaire dans un processus de veille, on a entrepris auprès des apprenants-clients de notre échantillon, un complément de formation en « marketing relationnel » et en C2i suite à leurs acquis de base au courant de leur formation en « commerce

électronique ». Ils ont été confiés au bénévolat de formateurs/collègues en la matière qui ont accepté de nous assister le long de notre projet durant deux heures par semaine, sans compter les maintes interventions non ponctuelles.

L'initiation en marketing a porté sur trois thèmes principaux : (a) la connaissance de soi et de ses potentialités, (b) la connaissance du client et de ses tendances (c) la force de conviction et de vente. Ils visent à développer au mieux des compétences en la matière et donner à l'apprenant, les connaissances et les éléments de base pour réussir une approche de « marketing relationnel ». Le tableau (Ch7/Tableau- 3) vient récapituler et synthétiser ces thèmes qui étaient assurés et supervisés par le formateur/collègue le long du projet.

Thèmes	Compétences à développer
<p><b>Connaissance de soi &amp; de ses potentialités</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en valeur et confiance en soi (Exp : Quelle expérience a t on ?, éducation et formation, etc..)</li> <li>- Evaluation des qualités personnelles (Attitude, Enthousiasme, débrouillardise, et résolution de problèmes, habitudes dans le travail, etc..)</li> <li>- Compétences applicables (relation interpersonnelle, communication, direction, gestion du temps, organisation et coordination, recherche et analyse, conceptualisation et résolution de problèmes, valorisation des couts et profits, créativité, planification, prise de décision, aptitude de leadership, habileté manuelle, etc...)</li> <li>- Compétences génériques (sens des responsabilités, sens du travail bien fait, capacité de travailler sous pression, sens des relations interpersonnelles, sens de l'organisation, capacité de travailler en équipe, ténacité, initiative, confiance en soi, capacité d'adaptation,</li> <li>- Les valeurs (valeurs matérielles, spirituelles et sociales, valeur au travail).</li> </ul>
<p><b>Connaissance du client &amp; de ses tendances</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la relation client : Identifier comment réussir une bonne relation client (Composante de la relation client, Déterminants de la relation client)</li> <li>- Réussir le premier contact : Mettre le client en situation de confiance et de confort sur le plan psychologique (Prendre conscience de l'importance du premier contact avec le client).</li> <li>- Identifier le profil du client et synchroniser : Se mettre en harmonie avec le client (Chaque client est un CAS particulier).</li> <li>- Découvrir le besoin du client : Identifier le besoin du client avec précision (Découvrir le besoin et la demande du client par les questions et l'écoute apporter des solutions ou orienter, Tenir compte des attentes du client)</li> <li>- Détermination de la qualité : Prise en charge de la qualité sollicitée par les clients (Privilégiez une écoute globale, Reformulez ce qui est compris d'une demande, Posez des questions pour en savoir plus, Rassurance du client, Explication de ce qui est entrepris et des démarches à suivre)</li> </ul>

<b>Force de conviction &amp; de vente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement des atouts en communication.</li> <li>- Développement des attitudes non verbales nécessaires à une prise de contact et une communication positive et convaincante.</li> <li>- Développement des capacités d'écoute.</li> <li>- Structuration d'un discours dans les diverses situations de communications (négociation, conflits, réunion, prise de parole, etc...)</li> <li>- Modération des émotions et gestion des communications.</li> </ul>
---	---

### Ch7/Tableau-3 Compétences de base pour un Marketing relationnel des apprenants universitaires

Par ailleurs, le complément de formation en C2i a mis l'accent sur un ensemble d'outils répertoriés et proposés en ligne tels qu'ils sont présentés dans le tableau (Ch7/Tableau-4), pour respecter notre stratégie de travailler avec « les moyens de bord disponibles (MBD)» fiables et à proximité des acteurs pédagogiques (formateur et apprenants). Cette assistance en C2i, vise essentiellement la gestion de la culture informationnelle numérique des apprenants-clients par l'initiation à des outils de veille gratuits et l'application des modalités de recherche intelligente sur Internet et le World Wide Web dans le but d'améliorer la performance des compétences employables en veille informationnelle dans un minimum de temps et au moindre coût d'investissement.

Fonctions/Outils		Libellés	Présentations
<b>Les outils pour chercher l'information</b>	<b>Moteurs généralistes et méta-moteurs</b>	Google, Yahoo, Jux2,...	Ces moteurs vont chercher sur le web les informations que nous n'avons alors plus qu'à récupérer.
	<b>Moteurs de flux</b>	Feedster, Retronimo, FeedMysearch,...	Les flux RSS sont envoyés par les sites auxquels nous nous connectons. C'est une synchronisation avec les nouveautés, les mises à jour des sites pour récupérer les nouvelles informations.
	<b>Moteurs d'actualités</b>	Google news, Wikio, ...	Les moteurs permettent d'avoir un aperçu des dernières nouveautés dans le domaine concerné.
	<b>Moteurs de blogs et micro-blogs</b>	Technorati, Google Blog Search, BlogPulse, Icerocket, Twitter search ...	Les blogs sont une autre source d'information sur les avis des gens.. Nous sommes ainsi tenus au courant des dernières tendances chez le consommateur ainsi que des remarques (positives ou négatives) de celui-ci sur le domaine qui nous concerne.
<b>Les outils pour traiter l'information</b>	<b>Outils d'annotation</b>	Evernote, Webnotes, Google Keep, ...	Grâce aux outils d'annotation, nous sommes capables de prendre des notes directement sur un site ou sur des données pour avoir une vue directe sur nos pensées sur les données étudiées.
	<b>Outils de cartographie</b>	Freemind, Xmind, ...	Les outils de cartographie permettent à mieux gérer, à mieux organiser les liens entre différentes idées, différentes données.
	<b>Outils de capture</b>	Scrapbook, Ript, Tumblr, snipd, ...	Les outils de capture servent à capturer des éléments sur une page Web que cela soit du texte, des images, des vidéos, ...
	<b>Outils de capitalisation des connaissances</b>	Zotero	Les outils servant à la capitalisation des connaissances permettent de rassembler différentes connaissances afin d'avoir une "base de données" communes dans laquelle d'autres membres ou les personnes extérieures peuvent venir chercher des informations.



<b>Les outils pour diffuser l'information</b>	<b>Outils de bookmarking</b>	Delicious, Diigo, ...	Les outils de bookmarking permettent de partager nos favoris, de les organiser par thème et de toucher le plus de personnes possibles.
	<b>Plateforme de blogs</b>	Wordpress, blogger, ...	A l'aide des plateformes de blogs, on peut mettre en ligne un blog afin de diffuser l'information au plus grand nombre. On peut référencer notre blog dans ces sites pour trouver le plus de monde possible.
	<b>Outils de capture et micro-blogging</b>	Tumblr, snipd, ...	Le microblog ainsi que la capture permettent en peu de temps de mettre à disposition l'information à diffuser. Le microblogging est une technologie en plein essor car de plus en plus de personnes utilisent les sites comme Tumblr pour communiquer sur des sujets communs.
	<b>Outils de republication</b>	Blogger, ...	Si le blog déjà créé n'est plus assez visible par le consommateur pour une raison ou une autre, la republication est toujours possible. Cette technique consiste à republier son blog.
	<b>Outils de transformation de flux</b>	xFruits, Nourish, feedJournal, ...	Les outils de transformation de flux RSS vise à le transformer en une page HTML, un document PDF ou une page adaptée aux mobiles. A partir d'un flux on peut diffuser l'information au plus grand nombre
	<b>Agrégateur de flux</b>	NetVibes, Feedly	Les agrégateurs de flux sont des outils qui permettent de rassembler et d'organiser des flux RSS de sources différentes afin d'en faciliter la consultation rapide.
<b>Les agents</b>	<b>Les agents généralistes</b>	Strategic Finder, DigOut4U	Les agents ont pour caractéristique d'être : a) Autonome: Il doit par exemple être capable de lancer une sauvegarde la nuit sans intervention directe. B) Interactif: L'agent doit pouvoir agir sur son environnement et réciproquement. C) Réactif: Il doit être capable de répondre dans les temps impartis à tout changement survenant dans son environnement.
	<b>Les agents d'alerte par e-mail</b>	Mindit, Tracerlock, MemoWeb, e-catch, Webspector, ...	

**Ch7/Tableau-4 Liste d'outils exploitables par la veille pédagogique et stratégique universitaire VPSU** Traité et adapté - Source Wikipedia (2014)<sup>1</sup>

Au cours de cet approfondissement de la formation en C2i, un intérêt particulier a été accordé à l'exploitation du blog et à ses spécificités sachant qu'il constitue la technologie de base adopté dans notre « approche par compétence (APC) » pour le développement de la culture CIVI des apprenants-clients. Dès lors et toujours dans notre stratégie de travailler avec les moyens de bord MBD, on s'est basé sur le document des recommandations de Digimind (2006)<sup>2</sup> sur l'exploitation des potentialités des Blogs et des flux RSS synthétisées dans la tableau (Ch7/Tableau-5) pour assister le travail en communauté et s'approprier une culture informationnelle CIVI.

<b>Techniques/Blog</b>	<b>Présentations</b>
<b>Les billets</b> ( posts, messages, contributions, articles)	<b>Ces billets</b> sont présentés en ordre antéchronologique, les plus récents se positionnant en premier. Les billets sont souvent d'un format court; toutefois, certains blogueurs proposent des contributions de plusieurs pages, véritables analyses. Par ailleurs, ils sont automatiquement datés (jour et même heure de publication)
<b>Les liens permanents</b>	<b>Ces liens</b> situés à la fin de chaque billet permettent de pointer sur un seul billet via une adresse (url) précise. Il est donc aisé pour d'autres blogs ou sites de faire référence à un

<sup>1</sup> Wikipedia, Veille technologique, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Veille\\_technologique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Veille_technologique) (Consulté le:05.04.2014)

<sup>2</sup> Digimind (2006), « Blogs et RSS : des outils pour la veille stratégique, White paper, Juin 2006.

(Permalink)	billet en particulier.
<b>Les commentaires</b>	<b>Par les commentaires</b> les blogueurs peuvent apporter autant de commentaires qu'ils le souhaitent à un billet. Comme sur un forum, la teneur des propos présents dans ces commentaires est de la responsabilité du blogueur. L'esprit du blog est un véritable espace de discussion impliquant d'autoriser et de répondre aux commentaires dans la mesure réglementaire.
<b>Les liens</b>	Un blog comporte généralement beaucoup de liens vers d'autres blogs, d'autres sites web. Ces liens sont présents : - dans le corps même des billets - dans le <i>blogroll</i> : une rubrique présentant les liens vers les blogs et sites favoris du blogueur. Les blogs ainsi pointés pourront, réciproquement, se lier à ce blog s'ils apprécient son esprit et son contenu. De cette manière, la création de communautés peut se mettre rapidement en place, et ce autour de thématiques et sujets très spécialisés.
<b>Les archives</b>	<b>Les archives des</b> anciens billets sont accessibles via un calendrier d'archives. La sélection se fait par mois puis par jour.
<b>Les catégories</b>	<b>Catégoriquement</b> les billets sont classés par thématiques qui sont listées dans le menu du blog. En effet, lorsqu'un blogueur poste un billet, il le classera dans une ou plusieurs catégories.
<b>Le trackback</b> (ou rétroliens)	<b>Le trackback</b> est un système automatique qui indique, en fin de billet, le titre, un extrait du texte et le lien d'un texte écrit par un autre blog (ou site) et qui comporte lui-même un lien pointant sur ce billet. Cela permet de connaître précisément l'adresse de la source qui a citée un ou plusieurs billets du blog.
<b>Les fils RSS</b>	• <b>Les fils RSS</b> : Les logos oranges ou bleus signalent que les billets (et/ou commentaires) du blog peuvent être extrait au format XML/RSS c'est-à-dire sous forme de flux d'information reprenant le titre, le texte (en partie ou en totalité), la date, l'auteur et un lien vers le blog qui le diffuse. En s'abonnant à ce flux, le veilleur pourra être alerté automatiquement des nouveaux billets postés sur le blog. Tout blog qui se respecte est doté d'un flux RSS, moyen le plus simple pour ses lecteurs de se tenir informés de ses changements.

**Ch7/Tableau-5 Aperçu des potentialités techniques des blogs**  
 Traité et adapté - Source Digimind (2006)

Cette étape de collecte des données n'est pas une fin en soi mais elle représente dans le processus de veille VPSU une opération proactive par laquelle les apprenants-clients développent leurs compétences informationnelles pour se procurer des données en recourant aux agents intelligents et outils de veille sur lesquels ils étaient formés en C2i. Cette action de développement des compétences par la veille VPSU œuvre à vrai dire à développer les prémisses d'une veille spécifique qu'on peut identifier par la « **Veille d'employabilité (VEMP)** » au sein de la veille stratégique pour la traque des « compétences » et à s'en doter à vie après la formation universitaire pour perdurer l'employabilité et assurer l'insertion professionnelle. Elle a pour objet la maîtrise de la recherche de l'information, son analyse, traitement et exploitation en dépistant les évolutions, les changements et les innovations afin de développer, d'adopter et d'adapter les compétences aux besoins et attentes du « Marché d'employabilité

(MEMP)» et saisir les opportunités d'affaires et d'emploi. De la sorte, les apprenants-clients développent des compétences de veilleur-traqueur pour apprendre à ménager les données et à filtrer leurs contenus en fonction des axes d'intérêts de veille et selon le type de la recherche. En premier lieu, la recherche sur des sources formelles qui forment la base de la prospection informationnelle vu qu'elles garantissent assez de fiabilité et de précisions sur les données collectées. En second lieu, la recherche sur des sources informelles qui permettent aux traqueurs de compléter leur information et d'aller plus loin dans leur recherche pour asseoir leur veille en agissant directement sur le terrain en entrant directement en empathie avec les sources de données. Il convient de noter que pour accéder aux données formelles, des cibles et des pages Web ont été préalablement identifiés par les apprenants-clients pour se référer essentiellement à des sites portant sur des : (programmes universitaires, cours de formation en ligne, blogs spécialisés, société d'ingénierie informatique SII, Brevets logiciels, etc.). Une liberté d'action leur a été confiée pour avoir un libre choix des outils de veille et de constituer leur propre base de données et blog personnel pour les traiter par la suite en binôme dans une phase initiale et d'en constituer des informations jugées pertinentes à communiquer sous forme de « commentaires » sur le blog pédagogique de la communauté pour discussion générale avec les membres acteurs d'apprentissage (formateur/accompagnateur et autres apprenants-clients).

### **C) Troisième étape : Le traitement des données**

Le traitement des données est la suite logique de leur collecte. En étant recueillies, elles ne constituent en réalité qu'une matière première en état brut. Elles requièrent l'analyse et l'examen par un traitement raffiné du contenu pour produire de l'information en tant que produit final exploitable ou un sous produit intermédiaire semi-fini, qui nécessite un traitement de dégagement de sens et une production de connaissance.

Malgré que la collecte des données se clôture dans le processus de veille VPSU par un traitement initial des données de la part les binômes apprenants-clients, les informations qu'ils communiquent sur le blog ne constituent pour la communauté des acteurs pédagogiques que de simples données à leur premier niveau d'évaluation. Elles sont à retraiter encore et à rediscuter après ce premier filtrage de l'approvisionnement

informationnel exécuté par les membres binômes de la communauté pédagogique (formateur et apprenants). Cette action s'active dans la validation des données et l'assurance de leur fiabilité avant leur transformation et exploitation. La communauté veille à identifier la source et à vérifier sa crédibilité. Elle œuvre aussi à contrôler les procédures utilisées pour obtenir les données soient chiffrées ou textuelles. Par ailleurs, elle s'investit essentiellement dans le croisement des données à partir de différentes sources pour établir des rapprochements et des comparaisons.

En étant rassemblée en virtuel et occasionnellement en présentiel, la communauté s'implique dans les analyses et les interprétations dans un contexte collaboratif. Ce cadre génère en conséquence des informations dégagant un sens et constituant des connaissances venant enrichir le programme de formation suite aux prémisses de l'amélioration qualitative de la culture CIVI en tant que compétence employable. Ce travail collectif, vient soutenir la nature cruciale de l'analyse des informations du fait qu'elle vient ajouter une plus value à des données brutes dépourvues jusque là d'un sens significatif. De ce fait, l'action en communauté fait gagné du temps et rend aisé l'abordage de la masse des données et des informations générées sur plusieurs fronts et suite à des critères cruciaux tels que : l'actualisation, l'adaptation au contexte, la consistance, l'opportunité pertinente, le niveau d'intérêt actuel et futur, le degré de fiabilité, le caractère exhaustif, etc. Ainsi, cette typologie de traitement de données, collaboratif et communautaire s'implique dans cette étape sous le signe de « *Tous veilleurs pour l'employabilité* » en faisant appel à chaque apprenant-client à développer « le produit du programme de formation » en s'engageant dans une intelligence collective pour produire de la connaissance et apporter de la valeur ajoutée à la qualité de l'apprentissage. Les acteurs de la communauté œuvrent ainsi à participer à l'animation des discussions et au traitement des commentaires sur le blog pour mettre en perspective dans une première étape des informations exploitables et dans une seconde, des connaissances validées mettant en relief des compétences de travail collectif, soit virtuellement ou à proximité. La communauté est ainsi motivée par une mobilisation de « travail en réseau » pour apporter son empreinte dans les analyses et l'interprétation des données sous l'expertise du formateur/accompagnateur en vue d'exploiter les informations et d'en déduire de nouvelles connaissances. En y trouvant

leur intérêt et la trace de leur personnalité dans la qualité du produit traité, les apprenants-clients manifestent leur implication et leur détermination à donner du sens aux informations collectées conformément à leurs besoins appliquées aux attentes du marché MEMP. Ceci donne en conséquence de la potentialité à leurs analyses et de la crédibilité aux informations obtenues pour les exploiter en tant que telles, ou de les considérer comme une matière brute à traiter et à transformer en connaissances à ajouter à leur programme de formation sur le blog suite à une décision commune. Cet engagement communautaire dans la transformation de la matière brute informationnelle en connaissances exploitables pour l'amélioration des compétences relèvent à notre sens, d'une part du nouveau rôle alloué aux apprenants en tant que clients universitaires et d'autre part aux difficultés d'intégration du marché MEMP. De la sorte, ils s'investissent dans le traitement des informations qui leurs sont disponibles en les cadrant dans leur environnement employable pour qu'elles acquièrent un sens dans le présent évolutif de leur apprentissage et une signification prospective dans un avenir changeant et imprévisible. A cet égard, le processus de la veille VPSU pratiquée par la communauté œuvre à faire transiter l'apprenant-client d'un simple consommateur passif, oscillant entre la satisfaction et l'insatisfaction d'un produit (information/connaissance) disponible et imposé, à un producteur de produit, dont la qualité de conception émane de sa propre vision et d'une satisfaction impliquante dans un processus de traitement collectivement personnalisé. C'est une étape de complicité générale entre les membres de la communauté et le formateur/accompagnateur qui s'applique à solliciter régulièrement leur implication et continuellement leur investissement dans la production des connaissances et la gestion de la qualité du produit (programme de formation) pour lui procurer de la valeur et assurer sa crédibilité sur le marché MEMP. Désormais, la production et la gestion des connaissances qu'ils supervisent, puisent leurs sources des liens relationnels et le partage informationnel ainsi que de l'engagement dans les échanges de données et des informations autour d'un projet à objectif commun, tel que le développement de la qualité des compétences employables (DQCE) par le biais de la culture informationnelle CIVI et l'exploitation d'un blog pédagogique. L'appel à son alimentation par le formateur (Manager du blog) met au devant la pratique des procédures de la recherche informationnelle et l'application du processus de veille pour

développer les capacités de l'interprétation des données collectées et la synthétisation de l'information à valoriser et les connaissances à diffuser. Dans ce cadre, les technologies de veille VPSU en interaction avec le blog en tant qu'outil de communication et de partage informationnelle, s'avèrent d'un grand apport à la communauté des acteurs pédagogiques pour le développement des compétences informationnelles et l'enrichissement de l'apprentissage. De la sorte, ces outils amènent la communauté à se mobiliser dans la recherche du savoir pour s'inciter le long de l'apprentissage à actualiser les connaissances relevant de la formation et à se mettre au courant des nouveautés et des innovations aussi bien que les éventuels changements et évolution relevant de la discipline étudiée et du programme de formation suivi. Cela s'élève à un point que le rôle du manager du blog devient uniquement un facilitateur et un coordinateur entre les intervenants en présence de l'initiation à la veille VPSU et l'amélioration de la compétence en culture informationnelle CIVI qui viennent asseoir chez les apprenants-clients l'autonomie et la confiance en soi pour parvenir à l'information pertinente dans le déluge des données numériques.

Désormais, on peut noter qu'en présence de cet outil du Web 2.0 (le blog) en corrélation avec la veille VPSU, les rôles des acteurs pédagogiques se redéfinissent et les responsabilités se redistribuent. Le mot d'ordre est l'implication et la consigne est l'engagement dans le processus de veille VPSU en vue de développer la culture informationnelle et maîtriser l'information pour disposer des connaissances nécessaires au développement de la qualité des compétences employables. Dès lors, Il est à souligner, que c'est de cette capacité de traitement collectif des données que se détermine explicitement l'avenir employable de l'apprenant-client pour valoriser en définitif la qualité du produit de la formation et de la consistance de son contenu pour juger de ce qu'il faut lui ajouter, retenir ou éliminer en considération du développement de leur qualité employable. Ceci relate, que la veille, l'observation, l'analyse et le traitement des informations collectées pour s'allier aux changements et innovations de l'environnement pédagogique, sont déterminants pour l'employabilité des apprenants-clients et leur succès professionnel.

## **D) Quatrième étape : La diffusion des connaissances**

La diffusion des informations et des connaissances est une étape cruciale qui couronne les efforts de la veille par la transmission du produit informationnel aux destinataires concernés pour bénéficier de leur apport, réagir en conséquence et prendre les décisions adéquates en les exploitant convenablement. Sans cette étape, la veille perd de sa crédibilité surtout si la transmission de son produit rate le moment adéquat et le destinataire concerné pour passer à l'action.

Grace au processus de la veille VPSU, les connaissances communautairement produites sont déjà disponibles, bien traitées et assimilées par l'ensemble des acteurs pédagogiques au cours de l'étape du traitement des données. Elles attendent uniquement la décision de la structuration définitive et la diffusion officielle par les « billets » du formateur/accompagnateur en tant que manager du blog. La nouvelle version du programme de formation assistée par la veille VPSU, vient remplacer l'ancienne version préalablement diffusée et commentée sur l'onglet des « Universitaires » du blog pédagogique conçu pour ce travail. Cette diffusion est décidée suite à « un commun accord avec les membres de la communauté » pour assurer leur implication et adoption intégrale de la qualité de leur œuvre. Désormais, ils sont des apprenants-clients producteurs de connaissances et non plus des apprenants-clients consommateurs de celles ci.

Résolument, Il est clair que la particularité de cette approche vient à l'encontre du processus classique de la diffusion des informations et/ou des connaissances suite à une action de veille. Celle ci relève d'une décision du coté du responsable de veille, pour les transmettre à des destinataires variés dont l'intérêt est modestement étudié et la satisfaction est rarement explorée ou peu mesurée surtout lorsqu'il n'y a aucune réplique ou réaction (Feedback) de leur part. D'autant plus, ces destinataires sont parfois mal suivis pour saisir leurs réactions, identifier la variation de leurs besoins et s'assurer de la nature de leurs attentes et des informations susceptibles de les intéresser. De ce fait, se pose la question de la qualité et de la nature et de l'étendue des informations et connaissances à diffuser ? Ce qui impose une activité relationnelle et informationnelle constante qui est actuellement peu entretenue pour ne pas dire perturber et fréquemment absente. Malencontreusement, dans la veille classique, les

gaps entre le veilleur et le client/utilisateur dans le processus de veille sont nombrables. Entre autres :

**a)** Le veilleur est dans l'attente passive de la manifestation du client/utilisateur du produit de veille, pour venir éprouver et définir ses besoins en information.

**b)** Les données collectées par le veilleur passent directement à la phase de l'analyse et du traitement avant que le client/utilisateur ne juge de leur utilité et potentialité pour gagner du temps et épargner ainsi un effort et un éventuel désintérêt et rejet suite à leur diffusion et réception.

**c)** A l'encontre de tout projet entre le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre, le client/utilisateur de l'information est peu informé par le veilleur ou du moins mal impliqué pour ne pas dire souvent dans l'ignorance totale de l'avancement du processus de veille dans sa phase de traitement de l'information. Il est admis que cette phase est l'étape cruciale pour la production du sens et des connaissances suite au traitement des données et des informations collectées. De la qualité de son produit dépend la satisfaction de son destinataire et la valeur ajoutée de la veille.

**d)** Certes, le contenu du produit de veille est véhiculé par des formes de livrables variées (Bulletin et note de veille, rapport, alerte numérique, etc.) bien utiles pour les décisions. Toutefois, en plus de la distanciation du veilleur de son destinataire, le fond et la forme de la diffusion de ses informations enregistrent impérativement un écart dans le temps entre leurs apparition et leur réception par le concerné. Ceci met en cause leur fraîcheur temporelle car le produit de veille est périssable, surtout que sa diffusion est devancée par les étapes de collecte et de traitement qui sont caractérisées par la durée d'exécution assez prolongée. De la sorte, les destinataires considèrent que les informations sont obsolètes ou dépassées car leur réception est décalée dans le temps.

Ceci soulève automatiquement la problématique de la veille en temps réel et la nécessité impérieuse du gain du temps et la synchronisation au mieux de la diffusion des informations avec les phases antérieures du processus de veille. Elle cherche à réduire au maximum l'écart actuel entre la naissance, le traitement et la diffusion de l'information pour optimiser rationnellement son instantanéité et valoriser son exploitation efficace et efficiente dans l'ère des nouvelles technologies du Web 2.0, Web 3.0 voire le Web 4.0, qui donnent la possibilité d'évoluer dans une intelligence



collective et un travail collaboratif dans lequel les individus sont « Tous des veilleurs ». Cette diffusion rapide de l'information est potentielle dans plusieurs secteurs. Sa disponibilité instantanée joue de leur avenir, car elle permet l'anticipation des ruptures, et assure une meilleure adaptation aux éventuels changements. Certes, le besoin de processus et d'outils de veille permettant de disposer d'une information en temps réel est variable selon les spécialités, les secteurs d'activité et les types de veille projetés. Toutefois, dans la société SICS&CE, gérée par l'économie de l'information et ménager par les turbulences informationnelles, la veille pour l'apprentissage à vie est devenu une exigence incontournable, pour assurer à l'individu la continuité de son articulation avec son environnement socio-économique dont la vitesse d'évolution est fulgurante et déroutante. La formation universitaire est l'un de ces secteurs directement concernés par la question d'adaptation immédiate et instantanée à son environnement tenant compte de la sensibilité de ses nouvelles attributions visant l'amélioration de la qualité de leurs apprenants et le développement de leur employabilité. Déjà les programmes suivis sont modestement adaptés à l'actualité, sinon assez désuets vue l'ancienneté de leur préparation. Ils ne sont pas mis à jour par les décideurs universitaires, en plus de leur inadéquation avec les innovations et les changements survenus. Ceci met directement en cause la qualité future des apprenants et en conséquence leurs compétences non adaptées aux attentes du marché MEMP vue l'indisponibilité instantanée de l'information et le retard dans la prise en compte des connaissances produites pour manque de volonté de changement ou peur d'initiative universitaire. De la sorte, la veille VPSU vient dans ces conditions contourner ces handicaps et tendre la main directement au formateur « innovateur » qui a sans doute une marge de manœuvre universitaire pour gérer son programme de formation en vue d'améliorer la qualité de ses apprenants et développer leurs compétences en présence des nouvelles potentialités technologiques telles que le Web 2.0, 3.0, etc.. et les apports du blog pédagogique. En étant spécialisé dans un thème précis, cet outil (le blog) vient aider sa communauté d'utilisateurs (à l'instar du formateur/accompagnateur « Manager du blog » et des apprenants-clients dans notre étude) à diffuser les informations résultantes d'un processus de veille, en plus des services apportés par la collecte et le traitement collectif des données comme on l'a constaté dans les phases antérieures. Sous la coiffe

experte du manager du blog, la diffusion est supervisée sur le blog après un traitement communautaire collaboratif et un accord général. Suite à ce travail en réseau, essentiellement virtuel, l'information à diffuser officiellement sur le blog est déjà analysée, traitée et finalisée par les membres de la communauté. De la sorte, il en dispose déjà officieusement de son contenu, ce qui écarte tout équivoque susceptible d'être posé lors de sa diffusion officielle sur le blog. Désormais, les exploitants considérés comme des « utilisateurs/consommateurs » du « produit informationnel », sont eux-mêmes les producteurs et les concepteurs de son design, objet et qualité finale, comme il est le cas dans notre « programme de formation » dans le cadre d'un processus de veille VPSU. Il est immédiatement adoptable et actionnable pour insinuer qu'il est « immédiatement consommable ». Mieux encore, on constate que la diffusion de l'information sur le blog de la communauté est vite réparable face à un préjudice quelconque et immédiatement actualisable en présence de toute alerte informationnelle actionnée par les liens, les flux RSS, les commentaires des membres, etc... Cette facilité s'explique par le phénomène du travail en réseau, établi par la communauté autour du blog, sur un projet à objectif unique et commun : (la qualité des compétences employables). Il constitue ainsi un cordon relationnel et informationnel entre ses membres (apprenants-clients) accompagnés par le formateur/accompagnateur en tant que manager du blog et source d'expertise assurant la coordination, la fiabilité et la diffusion informationnelle validée et filtrée auquel adhère automatiquement tous les membres car ils sont ses « producteurs » et sont assurés de sa qualité en tant que « utilisateurs/consommateurs ». Ces facteurs, assurent ainsi la pertinence et le ciblage aussi bien que la diffusion informationnelle instantanée dans le processus de veille VPSU sur le blog en tant qu'outil Web 2.0 appelant à la contribution, la collaboration et l'implication. Cette technologie en plus de sa dimension de partage de connaissances entre les membres d'une communauté spécifique, assure une nouvelle pratique de diffusion collaborative de commentaires interactifs. Ceux ci analysés et traités, conduisent éventuellement à diffuser sur le blog, « un billet collaboratif à l'instar du programme de formation » par le biais du manager. La communauté vient le proposer à son environnement comme un « produit informationnel » par un portail sur un autre onglet du blog. Il est réservé au manager et aux « partenaires » du blog : les acteurs du

marché MEMP pour accroître la valeur ajoutée du produit en les impliquant dans la qualité des compétences employables des apprenants et créer ainsi une autre forme de partenariat entre l'université et le marché d'employabilité.

### **E) Cinquième étape : Capitalisation et mémorisation des connaissances**

La capitalisation consiste à un passage de l'expérience au partage des connaissances accumulées. C'est un recul par rapport aux résultats atteints qui permet une auto-formation par la valorisation des acquis en informations, connaissances et les compétences développées. Elle est actionnée dans un travail de groupe collaboratif, au cours duquel sont menés des diagnostics et des analyses pour modéliser les connaissances et le savoir. Ainsi, se formalise le savoir faire qui sera validées par des entités humaines ou organisationnelles suite à des recherches et des pratiques certifiées en vue d'une exploitation immédiate ou réexploitation future par soi même et par d'autres. De la sorte, les informations et les connaissances deviennent disponibles et peuvent être accessibles par ceux qui sont concernés et autorisés. Dès lors, la capitalisation se distingue du stockage rudimentaire des données et de l'information soit par des opérations d'analyses et de traitements avancés dégageant du sens permettant leur structuration et formalisation ou soit par la validation pratique suite aux savoirs faire cumulés ou des retours d'expériences venant enrichir le potentiel humain et organisationnel formulant ainsi leur performance et leur valeur ajoutée.

Néanmoins, dans un processus de veille, la capitalisation n'est pas une fin en soi tant qu'elle n'assure pas son objectif principal formulé par la pertinence informationnelle et les connaissances actionnables. En abordant ce processus, la capitalisation n'acquiert son sens et sa crédibilité, que lorsque les connaissances seront valorisées par les destinataires en étant dûment exploitées et validées. L'absence de « feedback » ou d'interaction avec les informations et les connaissances publiées suite à la phase de diffusion, reflètent essentiellement un désintérêt latent ou du moins une désapprobation du contenu allant jusqu'à l'abstention de réponse. Ceci fait normalement restriction à une capitalisation de la connaissance, car elle n'aura pas à priori d'utilité ni d'exploitation dans l'avenir.

C'est une des raisons pour laquelle il faut veiller dans un processus de veille à recourir à des outils d'échanges transactionnels, en l'occurrence Web 2.0 tel que le blog retenu pour notre projet : « programme de formation » qui sollicite des « feed-back immédiats » et une interaction rapide entre la technologie utilisée et son contexte environnemental. On a pris en considération les particularités diverses de cet outil du fait qu'il permet dans un seul espace, la diffusion et la liaison (billet, flux RSS, etc.), le « feedback » et la discussion (commentaire, etc.) aussi bien que la capitalisation et la mémorisation et ceci en commun accord (formateur/accompagnateur en tant que manager du blog et les apprenants-clients). Le blog jouit d'une richesse technique et d'une variété de spécificités qui font de lui un outil actif qui s'aligne avec les objectifs de notre projet d'assurer un processus relationnel électronique et de « face à face » en présentiel entre les acteurs universitaires, depuis la diffusion informationnelle, passant par le commentaire et discussion/traitement, jusqu'à la capitalisation des connaissances. Cette technologie ne nécessite pas des connaissances techniques préalables, car la plupart des actions sont prises en charge par ses caractéristiques techniques automatiques depuis la recherche jusqu'à la mémorisation des informations et connaissances. Elle met en forme les textes des publications et gère les commentaires des membres du blog aussi bien qu'elle fournit des capacités de leur archivage automatique variées (thématique, catégorie, etc.) en garantissant leur restitution et consultation à la demande, Par ailleurs et en plus de la privatisation du blog et sa sécurisation possible par des mots de passe, Il offre le privilège de s'adresser à une communauté spécifique spécialisée s'intéressant à une thématique ou un projet spécifique tel que le notre basé sur la veille et la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI). De la sorte, on a exploité cet outil en tant que « blog de veille pédagogique et stratégique » vu ses caractéristiques pratiques de diffusion des résultats de veille, portant sur les connaissances sollicitées par le marché MEMP. Dès lors, le blog nous a permis d'enregistrer des « feedback » permettant d'évaluer l'impact des informations et des connaissances en tant qu'éléments sur les répliques et les observations de la communauté et de saisir ses commentaires sur la mise au point du projet « le programme de formation » élaboré en vue de développer la qualité des compétences employables en culture CIVI des apprenants. Suite aux analyses et

discussions entre les membres de la communauté, de nouveaux thèmes ont été fixés en commun accord, pour être diffusés sous forme de billet et venir actualiser le projet par le formateur/accompagnateur (manager du blog). Il est à noter que les billets capitalisés se présentent antéchronologiquement des plus récents aux plus anciens et sont classés par date et horaire de publication. Ils sont supportés par des « Permalink : Liens Permanents », pointant et communiquant par des adresses (URL) avec les blogs des groupes de binômes/apprenants aussi bien que d'autres blogs et sites retenus après approbation et validation par la communauté. Ainsi, les anciens billets, documentations et informations sont capitalisés sur le blog qui œuvre à mettre à la disposition de la communauté une capitalisation et une mémorisation technologique automatique des éléments informationnels par catégories de thématiques qui peuvent être accessibles instantanément à tout moment. On a œuvré à enregistrer des liens dans la structure même des billets vers d'autres médias constituant un apport informationnel à notre projet. Des « Blogroll » ont été aussi adoptés dans notre projet d'archivage en tant que technique de liens reliant des blogs (surtout constitués par les groupes), des sites et d'autres médias privilégiés par la communauté de par leur consistance informationnelle.

De la sorte, on constate qu'en recourant dans notre projet au « blog pédagogique », on a pu exploiter ses potentialités en tant que technologie d'assistance à la veille pédagogique sur Internet aussi bien qu'à la capitalisation et l'archivage automatiques des informations et connaissances validées. On a épargné ainsi la perte du temps dans les opérations d'interventions humaines pour la classification et l'archivage technologique, minimisant en conséquence à la communauté les équivoques de la sauvegarde et de la récupération de l'archive. En plus de la sauvegarde classique, la capitalisation et l'archivage dans un système électronique, vient augmenter le degré d'assurance de la protection des informations mémorisées en garantissent leur pérennisation et restitution une fois qu'elles seront sollicitées. Par ailleurs, un pareil archivage instaure une confiance et une fidélité d'utilisation entre la technologie utilisée et l'utilisateur pour le faire sortir de sa nature méfiante de détention et d'accaparement de l'information vers la nouvelle économie de l'externalisation de la mémoire individuelle et organisationnelle futuriste qui projette l'éventuel archivage sur les « Cloud computing » et le travail en réseau distant.

## **Section-2 L'orientation-implication marché d'employabilité (OI-MEMP) : le marketing externe-universitaire du processus de veille VPSU pour le développement de la qualité des compétences des apprenants**

La finalité principale de l'approche « Orientation-implication Apprenants-Clients (OI-APCL)» est le développement des compétences, dont la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) en tant que facteur d'employabilité dans la société SICS&CE. Pour cela, un blog pédagogique a été conçu par le formateur/accompagnateur (manager du blog) en tant que « projet/produit » pour le développement du « programme de formation » auquel étaient conviés les apprenants considérés comme des « apprenants-clients » pour s'impliquer dans la conception de sa qualité et l'alimentation de son contenu. Ce projet est considéré comme « un produit » dont les caractéristiques veillent à respecter les besoins et les attentes des clients potentiels de l'institution universitaire : les apprenants-clients impliqués dans la conception du produit et le marché MEMP dont les besoins ont été prospectés et estimés dans une première approche de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) par les acteurs pédagogiques.

Ce projet du « programme de formation » est en réalité, « un produit semi fini » destiné à être présenté au marché MEMP par les acteurs précités, dans un nouveau rôle de « Fournisseur ». Ils sollicitent de sa part, d'un coté la confirmation ou la redéfinition éventuelle de ses attentes estimées et d'autre part, ils font appel à son implication dans la conception de la qualité des compétences des apprenants en tant que futurs « Produits universitaires » employables. C'est pratiquement une « orientation-implication du marché d'employabilité (OI-MEMP) » qui tend à faire transférer ce marché MEMP du simple « juge/certificateur » de la qualité des compétences de l'apprenant universitaire au rôle de l'impliqué dans sa gestion en tant que « Participant/concepteur » et de l'état d'un client passif dans sa gestion en tant que « exploitant/employeur » à un client actif participant dans sa gestion en tant que « Participant/employeur ». Cette orientation OI-MEMP a été supportée par un marketing relationnel-universitaire entrepris pratiquement par les apprenants en vue d'accentuer empiriquement (sur terrain) leurs compétences d'employabilité à l'instar de : la prise en main de leur destin, l'autonomie d'action, la veille VPSU orientée besoins et attentes du marché MEMP, le marketing

relationnel par un produit universitaire et le travail en groupe dans le cadre d'un partenariat Université/Marché MEMP.

## **2.1 L'orientation-implication Marché d'Employabilité (OI-MEMP) : une approche par le marketing relationnel-universitaire du processus de veille VPSU**

### **2.1.1 Enjeu de l'orientation-implication marché d'employabilité**

En délaissant son rôle de « marché d'emploi » et en se déclarant comme un «Marché d'Employabilité (MEMP) », ce dernier affiche une démission manifeste dans la formation pratique des diplômés universitaires lors de leur recrutement. Il cède désormais cette fonction à l'institution universitaire. Il la considère non plus uniquement comme une institution de connaissances dans la société SICS&CE, mais essentiellement comme une « Université d'employabilité » dont la principale attribution est le développement des compétences employables de ses apprenants si elle veut leur éviter la longévité du chômage. Résolument, c'est « une nouvelle stratégie » qui s'impose aux managers des universités, auxquelles ils peinent à s'adapter vu les contraintes réglementaires et procédurales de leur gouvernement, se répercutant ainsi nocivement sur la qualité des compétences de leurs apprenants concernés directement par l'employabilité. Ce qui pousse les acteurs pédagogiques soucieux de la question, à prendre des initiatives et à s'impliquer dans l'élaboration des mécanismes de développement des compétences employables avec leur environnement socio-économique dans la mesure de la marge de manœuvre réglementaire qui leur est allouée. Ceci part de l'hypothèse que l'apprenant universitaire fait partie intégrante du tissu économique et qu'une approche d'articulation relationnelle avec les acteurs du marché d'employabilité est possible pour qu'ils participent dans le développement de la qualité de leur « futur produit » depuis sa formation. Entre autre de ses approches, se propose le concept de « l'orientation-marché » en tant que démarche pour contacter les acteurs d'employabilité. Elle envisage dans ce cadre conceptuel, de proposer une forme de partenariat et/ou d'implication dans la formation de l'apprenant pour certifier la qualité de son employabilité au terme de sa formation et répondre ainsi aux sollicitations requises par l'environnement professionnel. Il est important de souligner dans ce sens, qu'à l'encontre de l'esprit de marchandisation entrepris par « l'orientation-marché » des entreprises et organismes commerciaux,

« l'orientation-marché » entreprise dans la cadre de notre investigation universitaire évolue dans le sillon d'échange de service transactionnel non lucratif. Elle cherche à élaborer une interaction relationnelle et informationnelle avec les acteurs d'employabilité, pour qu'ils définissent en premier lieu les compétences immédiates et en perspectives attendues des apprenants universitaires et en second lieu, qu'ils viennent s'impliquer dans la conception du programme de formation des apprenants. Ceci vise d'une part à développer leurs qualités employables pour assurer au mieux leur insertion professionnelle et d'autre part de se préserver dans l'avenir d'un manque ou d'une rupture totale de compétences employables menaçant éventuellement la pérennité de leurs activités socio-économiques. C'est une sollicitation universitaire qui cherche en plus de son apport théorique interne en connaissances, un apport pratique externe de la part du marché MEMP. C'est une invitation à présenter et à traiter collectivement des cas et des travaux pratiques tirés de la réalité, permettant de développer les connaissances et d'améliorer la qualité des compétences employables des apprenants en tant que produit co-construit : Université/Marché d'employabilité. Il est important de noter à ce niveau qu'en parlant de produit universitaire, on est loin d'évoquer la notion de « marchandise d'entreprise » de part le concept commercial en tant que perte et profit financier. Mais on voudrait uniquement attirer l'attention sur les notions de la « réputation » et de « l'image de marque » universitaires qu'il faut soigner car elles forment des déterminants potentiels dans l'assise de la qualité et de l'employabilité des apprenants d'une université, instaurant ainsi la compétitivité entre les universités étatiques sur le marché d'employabilité. Dès lors, la prétention derrière notre démarche est d'invoquer les institutions étatiques à embrasser, du moins par « analogie », certaines approches adoptées par les entreprises privées dans leur relation avec le marché pour assurer le positionnement de leurs produits. Certes un produit commercial a « une valeur d'échange » lors de son évaluation à l'acquisition et « une valeur d'usage » du degré de son utilité et de son niveau de réponse aux besoins et attentes lors de son utilisation. Toutefois, au regard de l'université et du marché d'employabilité, « la valeur d'échange » de l'apprenant en tant que produit universitaire, est l'acceptation de l'institution universitaire de sa nouvelle mission pour développer en plus des connaissances, les compétences de l'apprenant à la place du marché MEMP presque « démissionnaire » de



cette tâche contre son engagement de l'employer en percevant sa « valeur d'employabilité » (en tant que « valeur d'usage ») évaluée par les compétences qu'il sera capable de déployer et les besoins qu'il parviendra à satisfaire. Force est de convenir qu'il n'y a pas de « valeur d'employabilité » pour le marché MEMP sans prendre en considération ses attentes. D'autant plus, dans le contexte de l'apprentissage universitaire, ces besoins doivent être traduits en activités et en formations pratiques pour générer des compétences employables et défendre l'employabilité des prétendants à l'emploi. Par conséquent, il est logique que ces formations doivent s'aligner avec la réalité et les besoins réels des acteurs d'employabilité pour assurer une crédibilité professionnelle sur le marché MEMP. Pour cela, il s'avère nécessaire que les institutions universitaires adoptent le concept de « l'orientation-marché » et entrent en empathie avec leur environnement socio-économique pour être performantes et compétitives dans leur secteur en vue d'arriver à répondre aux sollicitations de leurs parties prenantes. Certes, ceci semble être déconcertant pour les institutions universitaires étatiques, car elles sont financées par l'état et elles ne sont pas théoriquement concernées par la loi de la concurrence et de la compétitivité. Cependant, cet état de fait constitue à notre avis, un des facteurs causant le peu d'implication dans le développement de la qualité et l'employabilité de leurs apprenants, mettant ainsi en jeu leur renommé face à la sommation de leur fusion ou leur disparition pure et simple. Ce qui a amené certains états à minimiser leur intervention dans les institutions universitaires et à leur accorder une marge d'indépendance et un élan d'autonomie de gestion en vue de les inciter à l'indépendance managériale qui les engage dans une logique de management d'entreprise et à embrasser tôt ou tard le concept de « l'université d'employabilité » qu'on a tenté de développer le long de ce parcours. Néanmoins, on souligne que cette équation entre la valeur d'échange et la valeur d'employabilité (en tant que valeur d'usage) dans le cadre d'une initiative relationnelle universitaire n'aurait à notre sens un impact tangible, que par une implication effective du marché MEMP dans l'œuvre partenariale (le développement DQCE<sup>1</sup>) pour pouvoir évoquer une certaine congruence et une forme d'alignement entre les deux valeurs. Dès lors, on considère que la collaboration de toutes les parties prenantes (formateurs universitaires/apprenants

---

<sup>1</sup> DQCE : Développement de la qualité des compétences employables des apprenants universitaires (APRU)

universitaires/Marché d'employabilité) est le minimum requis pour garantir le succès de l'œuvre évoquée. Pour cela, il s'avère nécessaire dans ce cadre d'action, que les acteurs universitaires entre en contact direct avec le marché MEMP, pour étudier ses attentes et solliciter son implication dans le développement DQCE en adoptant une approche qu'on pourrait qualifier par « L'orientation-implication Marché d'Employabilité (OI-MEMP) ».

### **2.1.2 L'orientation OI-MEMP : pour le développement de la culture informationnelle des apprenants par le marketing relationnel-universitaire du processus de veille VPSU**

L'orientation-implication de l'apprenant-client OI-APCL entreprise en tant qu'approche constructiviste pour l'amélioration de sa compétence en culture informationnelle CIVI n'est qu'une phase préalable à une phase de développement socio-constructiviste de ses connaissances et de ses compétences relationnelles avec son environnement professionnel et le marché MEMP vue l'apport pertinent de l'interaction social à la formation et à l'apprentissage. Cette seconde phase est caractérisée par une « Orientation-implication marché d'employabilité (OI-MEMP) » pour le développement de la qualité des compétences employables (DQCE) des apprenants. Elle est activée par un marketing relationnel-universitaire en tant qu'une étape initiale dans le processus de veille VPSU (Ch.7/Figure-4, Ch7/Tableaux-1 et 2) visant d'une part à étudier les besoins et attentes du marché MEMP aussi bien qu'à prospecter ses orientations, ses perspectives et ses prospectives. D'autre part, elle sollicite son implication voire son partenariat, dans la conception et le développement des compétences employables des apprenants. En dépit de l'accompagnement du formateur/accompagnateur, cette approche est entreprise pratiquement par les apprenants eux-mêmes auprès des acteurs du marché MEMP. Elle vise à développer leur compétence en culture informationnelle dans le cadre d'un processus de veille VPSU, initialisé par un marketing relationnel. La stratégie d'approche est la présentation du blog pédagogique aux acteurs du marché MEMP détectés suite à la veille VPSU et aux résultats de la culture informationnelle CIVI. Le blog présente le « Programme de Formation Actualisé et Anticipatif (PF2A) » en tant que produit conçu par les acteurs pédagogiques. Il est soumis par les apprenants aux acteurs MEMP pour discussion de

son contenu et évaluation de sa qualité, tenant compte de leurs besoins et attentes qui sont collectés en tant que nouvelles données, tout en sollicitant leur « implication » dans sa conception et son actualisation en considération des nouveautés et innovations qui peuvent parvenir le long de la formation universitaire. Pour cela, un onglet « Partenaires » était prévu sur le blog (Annexe-19), présentant le programme PF2A et réservé aux commentaires des acteurs MEMP que les différents apprenants APRU peuvent consulter sans toutefois en rajouter pour faire la différence entre les catégories des commentaires (apprenants et acteurs du marché). Cette étape cruciale de forme partenariale avec les acteurs MEMP était assistée le long de la formation par différents moyens de communication (e-mail, skype, téléphonie, correspondances, etc...) entre le formateur/accompagnateur et les acteurs du marché qui ont accepté de s'impliquer dans le projet de conception et de l'amélioration de la qualité du produit (programme de formation PF2A). Après communes discussions et réciproques approbations, des mises au point sont apportées au produit qui est rediffusé sur le blog par le manager du blog et mis à la disposition des apprenants en vue de son exploitation. Il constitue une production collective (Universitaires/Marché MEMP) ayant acquis l'agrément et la validation de tous les intervenants, les impliquant ainsi collaborativement dans son application et le développement des compétences employables.

Dans le cadre de l'employabilité et du développement de la qualité des compétences employables (DQCE), l'orientation-implication marché d'employabilité (OI-MEMP) tire sa crédibilité de son prolongement à l'orientation-implication apprenants-clients (OI-APCL) qui la devance et lui sert de fondement de base. Ainsi, ces orientations évoluent désormais dans une stratégie d'approche et de contact avec le marché MEMP, composée de deux phases successives, jalonnées par un ensemble d'étapes intimement complémentaires qui perdront leurs sens et cohérence en cas de dissociation. Elles suivent théoriquement la même démarche tracée par le processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (Ch7/Tableaux-2), développée lors de notre présentation de l'orientation OI-APCL, sauf que, l'orientation OI-MEMP vise un autre objectif et suit un raisonnement différent. La première (l'orientation OI-APCL) focalise son intérêt sur l'apprenant en tant que client pour gagner son intérêt et l'impliquer dans la qualité de conception de son « programme de formation PF2A » en

tant que projet/produit. La seconde (l'orientation OI-MEMP), réemploie l'apprenant sous la coiffe d'un « Fournisseur/Marketer » dans le projet/produit, focalisant son intérêt sur le marché MEMP en tant que client et œuvrant à sceller sa collaboration et sa coopération par son implication et le partenariat. De la sorte, on note que les deux orientations viennent se compléter pour développer la qualité de l'apprenant et en particulier sa culture CIVI en tant que compétence employable. Leur actionnement et application peuvent être synthétisés par le tableau suivant (Ch.7/Tableau-6).

PROCESSUS DE VEILLE VPSU	1 <sup>ère</sup> PHASE Orientation-implication Apprenant-Client (OI-APCL)	2 <sup>ème</sup> PHASE Orientation-implication Marché d'employabilité (OI-MEMP)
	Acteurs impliqués (AI) (Universitaires: Formateur/apprenants)	Acteurs impliqués (AI) (Universitaires/Marché MEMP)
(A) Marketing de veille (universitaire)	<p><b>Marketing interne</b></p> <p>A) Présentation par le formateur d'un blog pédagogique avec le programme de formation PF2A aux apprenants en tant que produit universitaire</p> <p>B) Provocation/déclenchement des besoins &amp; étude des attentes des apprenants à la source</p> <p>C) Proposition aux apprenants du processus de Veille VPSU et de ses outils, pour assister leur culture informationnelle et développer leur recherche informationnelle</p> <p>D) Enrichissement éventuel du programme de formation PF2A par les apprenants</p>	<p><b>Marketing relationnel/informationnel:</b></p> <p>A) Présentation par les apprenants du blog pédagogique avec le programme de formation PF2A en tant que produit universitaire</p> <p>B) Discussion du contenu du blog pédagogique et du programme PF2A avec les acteurs MEMP en tant que client</p> <p>C) Provocation/déclenchement des besoins &amp; étude des attentes.</p> <p>D) Sollicitation d'implication des acteurs MEMP dans l'amélioration de la qualité du programme PF2A par un apport théorique et des cas pratiques</p>
(B) Collecte des données	<p>A) Cadrage &amp; détermination des besoins/attentes</p> <p>B) Détermination des axes de veille</p> <p>C) Sourcing (identification sources de veille)</p> <p>D) Tri &amp; collecte sélective des données</p>	<p>A) Cadrage &amp; détermination des besoins/attentes des acteurs AI</p> <p>B) Détermination de nouveaux axes de veille par les acteurs AI</p> <p>C) Sourcing (identification de nouvelles sources de veille) par les acteurs AI</p> <p>D) Enrichissement éventuel des acteurs AI du programme PF2A, par des commentaires et moyens divers (mail, skype, Tel, etc.)</p>
(C) Traitement des données	<p>A) Etude, analyse des données par les acteurs universitaires (formateur/apprenants)</p> <p>B) Commentaires &amp; discussions/Enrichissements</p> <p>C) Transformation en information/validation</p> <p>D) Dégagement de sens et production de connaissances</p>	<p>A) Etude, analyse des données par les acteurs AI.</p> <p>B) Commentaires et discussions par les acteurs AI</p> <p>C) Transformation en information/validation par les acteurs AI</p> <p>D) Dégagement de sens et production de connaissances par les acteurs AI</p>
(D) Diffusion des connaissances	<p>A) Diffusion des connaissances sur le blog par le formateur/Manager Blog</p> <p>B) Partage et exploitation des connaissances entre les acteurs AI</p>	<p>A) Diffusion des connaissances sur le blog par le formateur/Manager Blog</p> <p>B) Partage et exploitation des connaissances entre les acteurs AI</p>

(E) Capitalisation & mémorisation des connaissances	A) Planification de la capitalisation B) Mémorisation des connaissances par le formateur/Manager du blog	A) Planification de la capitalisation B) Mémorisation des connaissances par le formateur/Manager du blog
---	---	---

**Ch.7/Tableau-6 Développement de la qualité de la culture informationnelle de l'apprenant, par un processus de veille VPSU supporté par un blog pédagogique**

Désormais, suite au développement de la culture informationnelle de veille sur internet CIVI et le processus de veille VPSU appliqué lors de l'orientation OI-APCL, les apprenants universitaires ont détecté une centaine d'acteurs du marché MEMP sur internet au courant de l'année universitaire 2010/2011, susceptibles d'être intéressés par le projet/produit du programme de formation PF2A. Une vingtaine uniquement ont été retenus pour un premier contact, tenant compte de leur activité proche du programme de formation PF2A portant sur les systèmes d'information en commerce électronique. Leur choix a été soumis à six questions principales dont les réponses ont été discutées et arrêtées cas par cas entre les acteurs pédagogiques. Ces questions sont synthétisées en items dans le tableau ci joint (Ch7/Tableau- 7), évoquant les éléments à considérer pour choisir et aborder les acteurs MEMP susceptibles de répondre à la sollicitation universitaire et le programme de formation prédéfini (PF2A).

It	Questions	Présentations
1	<b>Qui</b>	Qui peut être concerné par le projet/produit parmi les acteurs MEMP ?
2	<b>Quoi</b>	Quels sont les éléments composants le projet/produit qui peuvent intéresser l'acteur MEMP en question?
3	<b>Où</b>	A quel endroit et lieu faut-il entrer en contact et discuter avec l'acteur MEMP ?
4	<b>Quand</b>	Quel est le calendrier temporel optimal pour assurer un marketing relationnel/informationnel, concrétisant les objectifs et aboutissant à des résultats avec l'acteur MEMP concerné?
5	<b>Comment</b>	Comment estimer la prédisposition de l'acteur MEMP à s'impliquer dans le projet/produit (PFEA) et comment faut-il réagir devant ses questionnements et/ou hésitations ? Quelles postures à envisager par l'apprenant/Marketer ?
6	<b>Pourquoi</b>	Conviction et détermination du pourquoi du choix de l'acteur MEMP pour pouvoir cerner ses potentialités et s'en imprégner afin de parvenir à le persuader à s'impliquer et coopérer dans le projet/produit (PF2A)?

**Ch7/Tableau-7 Questionnement pour le choix des acteurs du marché MEMP**

Les acteurs MEMP retenus ont été répartis deux par deux sur les groupes de binôme d'apprenant pour un éventuel contact dans le cadre d'un processus de veille VPSU et un marketing relationnel. Ils étaient supportés par la présentation du blog pédagogique et du programme de formation PF2A comme un projet/produit dont les universitaires sollicitent le partenariat dans son développement. Malgré que la plupart des acteurs MEMP étaient des sociétés privées (S2I : Sociétés d'ingénierie informatique et de communication au nombre de dix huit (18) et deux (2) organismes publics, la tâche des apprenants était au début un peu délicate pour obtenir rapidement un rendez vous avec les responsables et présenter le projet/produit. Il a fallu que les apprenants s'arment de patience et recourent à leurs acquis en formation marketing pour gérer la situation et solliciter certaines relations et intermédiaires pour organiser des présentations avec six (6) sociétés privées S2I et un (1) ministère public<sup>1</sup>, soit pratiquement le 1/3 de la liste des contacts prévus. La réaction du reste des acteurs MEMP se sont répartis entre le désintérêt de trois acteurs MEMP à notre initiative de projet/produit dont un organisme public et l'indisponibilité des dix restants dans l'immédiat.

Certes, le contexte de l'adoption de notre orientation OI-APCL, correspondait à une période critique de l'environnement socio-économique tunisien, bouleversé par la révolution du 14 Janvier 2011. Celle ci a entravé beaucoup de projets et freiné beaucoup de procédures de travail mettant en cause l'ambition et le rendement des divers employés, catégories confondues. Ces derniers se sont attelés à tout remettre en cause et à rediscuter les acquis dans des situations de conflit allant jusqu'à la dévalorisation de la qualité de l'enseignement supérieur et de ses diplômés universitaires. Ceci paraît être déroutant pour l'avancement de notre projet/produit. Toutefois, on était déterminé de faire de ces handicaps des commodités et de profiter de leurs prérogatives car l'enjeu de l'implication du marché MEMP est de taille dans le développement DQCE. On a considéré que rien n'apparaissait aussi propice que ces conditions difficiles pour mettre en valeur les compétences acquises par les apprenants en « marketing relationnel » pour développer leur engagement, implication, autonomie et détermination pour atteindre les objectifs prédéterminés. De la sorte, on a estimé que

---

<sup>1</sup> Ministère de la jeunesse et des sports tunisien, Direction informatique, (2010,2011)

l'organisation d'une présentation du projet/produit (blog et programme PF2A) avec 1/3 de la liste des contacts prévus est un premier indicateur réconfortant sur les compétences acquises par les apprenants pour décrocher un premier entretu avec les acteurs du MEMP en vue d'aborder un thème aussi sensible que l'emploi et l'employabilité. Pour ancrer la motivation et la détermination des apprenants dans notre approche OI-MEMP, on les a orientés à entreprendre un marketing relationnel assez personnalisé pour entretenir une close empathie avec les acteurs du marché MEMP. Ainsi, ils ont œuvré à se renseigner sur les personnes et les organismes contactés en vue de bien les connaître et d'entretenir avec eux des relations d'entente et de confiance durables sur la base de leurs activités et besoins. Ceci aide à comprendre leurs attentes, saisir leurs observations et tenir compte de leurs réclamations dans l'apprentissage. Par ailleurs, les apprenants ont veillé à manifester de l'intérêt et de l'attachement aux soucis des acteurs MEMP. Ils se sont appliqués à leur garantir un engagement universitaire à satisfaire leurs souhaits et à prendre en compte leurs attentes dans le programme de formation PF2A dans la mesure du possible, tant que ceux-ci n'affecteraient pas les objectifs de la formation universitaires et contribueraient à développer la qualité des compétences employables. En échange et suite à la présentation du blog pédagogique, les apprenants ont sollicités des acteurs MEMP l'implication de prés dans la conception du programme de formation PF2A. Cependant, quelques réticences ont été manifestées au début par tous les acteurs à des degrés variés, mettant en cause la faute de temps et la multiplicité des charges fonctionnelles. Toutefois devant l'insistance des apprenants pour obtenir un minimum d'implication et de commentaires sur la qualité du projet/produit, trois (3) des acteurs MEMP ont fini par accepter notre invitation à collaborer dans le développement de la qualité du programme PF2A. Ainsi, suite à certains de leurs commentaires et un partage d'e-mail avec le « Manager du blog », leur implication était caractérisée par un aspect pratique. On leur a demandé de pourvoir et d'assister notre programme PF2A par des cas pratiques, tirés de la réalité, testés concrètement et dont les résultats sont tangibles observables empiriquement. La tache n'était pas facile au début. Elle était en quelque sorte fastidieuse pour les acteurs MEMP qui y voyaient une charge en plus qui venait s'ajouter à leurs soucis quotidiens. Toutefois, en mettant les apprenants à l'avant-garde

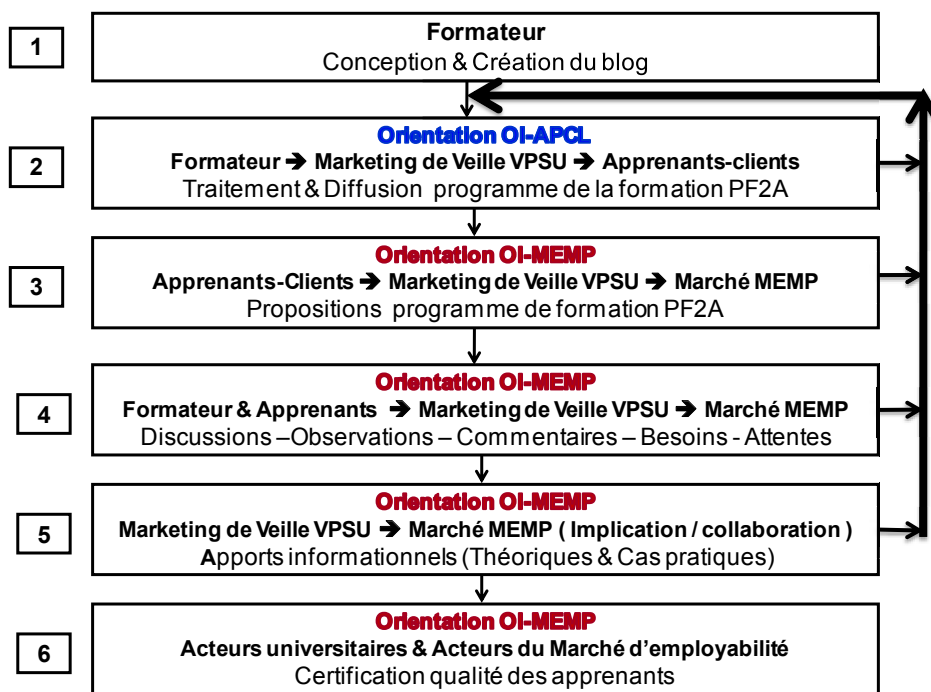
de ce marketing relationnel externe-universitaire pour prendre en main la qualité de leur formation, ils se sont appliqués à invoquer la coopération jusqu'à l'implication des acteurs MEMP. Notre intention première de ce type de marketing était d'attirer l'attention et d'associer les acteurs MEMP à notre projet/produit au moins par les commentaires et les observations en vue d'un engagement éventuel dans le développement de notre programme PF2A. Ceci est entrepris en perspective d'un avantage stratégique universitaire à considérer par le développement des compétences des apprenants universitaires qui puissent répondre aux attentes des clients/acteurs MEMP à court et à moyen terme. Ce qui conduit à convenir que dans le marketing relationnel, le marché MEMP serait pratiquement disposé à s'impliquer dans une stratégie de relation durable avec l'institution universitaire si celle-ci lui procure des échanges rentables et des avantages notables qu'on a évoqué antérieurement par la « valeur d'échange » et la « valeur d'usage ». Par ailleurs, on note que la longévité relationnelle réside aussi bien dans la gestion de la nature des liaisons entre les parties prenantes qu'aussi bien sur la qualité du produit qui accentue le relationnel en cas de satisfaction ou l'atténue en cas d'insatisfaction. Dès lors, on estime que dans une approche de marketing relationnel, la garantie qualitative des produits universitaires à l'instar du programme PF2A, dépend du degré d'orientation-marché et de la persévérance à affirmer le relationnel qui s'applique à collecter les informations nécessaires et répondre aux besoins et attentes du marché MEMP. Dans ce sens, on a constaté que les acteurs MEMP ont petit à petit manifesté une fructueuse collaboration jusqu'à la déclaration d'une responsabilité partagée avec l'université dans le développement qualitatif de l'employabilité des apprenants pour bénéficier ultérieurement des compétences employables éventuellement ou à charger contractuellement de certaines tâches lucratives. De la sorte, on peut constater que les notions d'implication et de collaboration dans un marketing relationnel peuvent naître d'une part suite à « la persévérance » et à « la croyance » de l'acteur universitaire dans la pertinence de son projet/produit et d'autre part, par la perception de la valeur d'échange par les parties prenantes (acteurs universitaires et MEMP) suite à une coopération informationnelle durable. L'accroissement du degré de cette valeur est tributaire de l'adéquation et de l'adaptation de la qualité du projet/produit aux attentes des acteurs impliqués (formateurs/Apprenants/MEMP), de la dynamique relationnelle



qui les relie et de l'intensité de la confiance réciproque qu'ils cultivent au fur et à mesure des échanges informationnels fructifs, traduits en développement de compétences pratiques des apprenants

Certes, dans son processus classique, la veille traque et dépiste les données par les alertes, les constats et les observations qu'elle œuvre à analyser et traiter indépendamment de leurs détenteurs en vue de les élever au rang d'information. Car on sait pertinemment que le processus de veille traditionnelle, évolue dans une démarche informationnelle qui jalonne la recherche des données et l'estimation de leur pertinence par l'analyse, le traitement et interprétation avant de devenir des informations et éventuellement des connaissances actionnables en vue d'acquérir un avantage et/ou un privilège de positionnement environnemental. Toutefois, le marketing relationnel externe-universitaire en tant qu'une étape d'un processus de veille VPSU, tire sa potentialité des relations nouées pour collecter et gérer des données dont la fiabilité informationnelle est vérifiée d'origine depuis sa source principale qui est l'acteur du marché MEMP lui-même. Ceci est considéré comme un grand avantage dans le système de veille VPSU. Il épargne le temps de traitement et d'interprétation aux acteurs universitaires dans leur investigation de recherche informationnelle, qui en œuvrant en commun accord avec les acteurs MEMP, ils agissent en réseau de veille pour sceller la pertinence informationnelle à adopter dans le programme PF2A afin de développer la compétence employable. Ce travail collaboratif entre les deux acteurs les rassemble en un réseau d'intervenants, chacun à partir de sa situation et de ses compétences, pour bénéficier d'une multidisciplinarité dans la structuration des informations et des connaissances utiles pour l'employabilité des apprenants. Ce réseau coopératif veille à relier directement les détenteurs de l'information (les acteurs MEMP) et ceux qui en sont concernées pour se mettre à jour instantanément ou du moins en tenir compte pour garder le pas avec les évolutions et les innovations, voire mieux encore, anticiper les changements et être fin prêt à les adopter au moment opportun. Ainsi se consolide un groupe de travail de veille composé d'acteurs internes et externes à l'université, impliqués dans l'évaluation et la confirmation de l'information indispensable à l'apprentissage de l'apprenant qui prône le développement de ses compétences employables. Ce travail collaboratif, permet de centraliser les efforts de

veille VPSU et d'écarter les diverses raisons d'échecs entravant la maîtrise informationnelle, l'anticipation des changements, l'alignement avec les nouveautés, l'adoption des bonnes pratiques, la réaction instantanée et dans les délais, etc. pour maintenir à niveau la qualité des compétences des apprenants. En évoluant en groupe, il accroît l'implication et la coordination des acteurs pour s'engager dans la production d'informations et de connaissances fiables et actualisées qui conditionnent leur intégration dans le programme PF2A et leur diffusion sur le blog pédagogique pour qu'elles soient disponibles non seulement à l'apprentissage mais aussi aux éventuels commentaires des apprenants. En étant fondés, ces commentaires relancent de nouveau le cycle du logigramme (Ch7/Figure- 4 et 6) de l'approche par compétence (APC) entreprise pour le développement de la qualité des compétences employables.



**Ch7/Figure-6 - Logigramme de l'approche APC / Orientations (OI-APCL & OI-MEMP) Pour la qualité et l'employabilité des apprenants APRU**

Tel qu'on l'a développé jusque là, ce logigramme vient synthétiser notre approche par compétence (APC) intégrant l'orientation-implication des apprenants-clients (OI-APCL) et l'orientation-implication du marché d'employabilité (OI-MEMP). Il réadopte « éventuellement » un nouveau cycle, avec une nouvelle phase d'orientation OI-APCL

et une nouvelle phase d'orientation OI-MEMP certifiant ainsi une dynamique relationnelle, continuellement cyclique et ininterrompue, entre les acteurs universitaires et les acteurs MEMP, veillant sur l'employabilité de l'apprenant. De ce fait, après l'enrichissement du programme de formation PF2A suite au travail collaboratif entre les acteurs universitaires et le marché MEMP, il sera diffusé de nouveau sur le blog pédagogique (étape-1), Malgré la faiblesse de cette éventualité, elle est prise en considération sachant qu'elle peut susciter de nouveaux commentaires de la part des apprenants-clients. En étant fondés et susceptibles d'être pris en considération, le (Manager du blog) réadopte « démocratiquement » de nouveau, une orientation OI-APCL (étape-2) et relance un marketing relationnel interne-universitaire. De la sorte, en évoluant dans un processus de veille VPSU, il anticipe les tendances et prospecte les nouvelles orientations des apprenants-clients tout en apportant sur le programme PF2A, leurs suggestions et leurs sollicitations légitimes, pour entretenir leur satisfaction et leur implication dans le développement de leur employabilité. Ceci constitue leur motivation pour s'engager « éventuellement » de nouveau en tant qu'acteurs universitaires dans une orientation OI-MEMP (étape-3) et relance un marketing relationnel externe-universitaire dans un processus de veille VPSU, pour présenter au marché MEMP, le programme PF2A modifié et gérer de nouveau sa congruence et sa convenance avec le projet/produit. En entreprenant de nouveau cette orientation OI-MEMP, les acteurs universitaires sollicitent en (étape-4) les acteurs MEMP de formuler leurs observations et leurs commentaires éventuels. Ceux-ci sont communément traités en vue d'en produire des connaissances et d'impliquer en (étape-5) les acteurs MEMP par les apports d'informations théoriques et surtout pratiques pour développer les compétences employables, permettant en (étape-6) l'éventuel certification de l'employabilité des apprenants par les responsables universitaires et le marché MEMP tel que l'atteste l'annexe (Annexe- 35). Ce contexte a permis désormais d'accentuer la motivation des apprenants. Dés lors, devant l'implication des formateurs et des acteurs du MEMP, ils se sont engagés dans leur formation et ont repris confiance dans le développement de la qualité de leurs compétences employables (DQCE) tel que l'autonomie d'action et le marketing relationnel qui leur ont donné une confiance en soi. Par ailleurs, ils ont enregistré des améliorations notables en culture informationnelle de veille sur internet

(CIVI) en tant que compétence employable focalisant notre intérêt et qu'on a veillée à réévaluer son niveau atteint après une évaluation de son état existant (Cf. Chapitre-6/Section-1) comme il est stipulé par l'approche APC au début de son adoption.

## **2.2 Réévaluation de la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) des apprenants APRU après l'adoption d'une approche APC**

### **2.2.1 L'évaluation continue de la compétence**

Désormais, l'évaluation est une procédure permanente, intimement liée avec le concept de la compétence pour assurer sa qualité et développer sa performance. Elle est de nos jours une pratique socio-économique incessante, utile pour tenir à niveau une entité matérielle ou immatérielle par rapport à un référentiel explicite. Elle n'est pas une fin en soi, mais elle s'inscrit dans une dynamique d'évolution continue et d'amélioration perpétuelle du sujet évalué. L'évaluation vise à octroyer une valeur à un sujet et à juger le niveau de ses compétences par rapport à une activité donnée tenant compte de sa maîtrise par rapport à une référence prédéterminée.

Dés lors, l'évaluation est un processus qui sollicite l'élaboration d'un référentiel de normes identifiant la compétence visée par rapport à la qualité d'un sujet, résultante d'une activité prédéterminée, certifiant l'atteinte de cette compétence ou sa déviance et son écart de ce qui est souhaité. La rigueur de ce référentiel est gage de la régularité de l'évaluation de la compétence prescrite et le contrôle de sa disponibilité chez le sujet en se référant à des critères précis et des indicateurs prédéfinis. Pour sa pertinence, l'évaluation de la compétence ne prétend jamais l'achèvement de son développement dans un processus cyclique estimant au début la nature de son existence, en second lieu l'état de son évolution et en définitif l'écart et les améliorations réalisées par rapport à son état initial. Dans une approche par compétence (APC), l'évaluation s'enregistre dans la dimension situationnelle d'une activité assimilée à la réalité en portant son intérêt sur le processus de l'apprentissage plus que sur les résultats. Dans ce contexte, le processus se définit non seulement en termes d'appropriation des connaissances et du savoir, mais principalement en termes de leur exploitation rationnelle dans des situations variées. Dans cet esprit, l'APC s'intéresse à la synchronisation des étapes dans une logique rétroactive visant la maîtrise de la compétence en tant qu'un ensemble

d'habiletés et d'aptitudes à en disposer pour réussir une tâche. Ainsi, l'évaluation des compétences se fait dans une situation assez complexe composée : (i) d'un ensemble d'information, (ii) des ressources à exploiter, et (iii) des conditions à appliquer. Dans l'évaluation des compétences, la représentation de la situation est fort importante car elle est loin de faire l'objet d'une formation préalable vue son originalité. Celle-ci englobe l'activité du sujet pour réaliser une tâche donnée dans un contexte prescrit, en mettant en interaction des ressources variées. En d'autres termes, l'évaluation de la compétence appelle impérativement à la mise en condition de situation complexe plus ou moins authentique, proche de la réalité ou réelle, où la compétence devrait être appliquée dans la vie courante. Ceci en indiquant que l'évaluation peut être sollicitée aussi pour des activités diverses qui requièrent des compétences diverses dans des situations multiples.

Dans le cadre d'une APC universitaire et loin de la notation de la restitution des connaissances, l'évaluation de la compétence d'un apprenant se fait en termes de sa possession et du niveau de sa maîtrise, faisant passer l'institution du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les compétences ne font pas objet d'un enseignement mais plutôt d'une implication de l'apprenant dans sa construction et développement allant jusqu'à l'autonomie de son évaluation continue dans des situations assez complexes authentiques ou simulées proche de la vie courante. Dans ce sens, l'évaluation est considérée comme un mécanisme d'ajustement des apprentissages visant l'adéquation entre l'apprenant et sa formation car l'apprenant est évalué pour améliorer son apprentissage et non pas pour être contrôlé. Elle relève d'une action progressive et continue dans une situation active qui aspire d'atteindre la performance et la satisfaction des prétendants et des bénéficiaires. Néanmoins, bien qu'adopter dans l'environnement universitaire pour l'amélioration de la qualité des apprenants, l'évaluation des compétences suite à une approche APC trouvent son origine dans la pratique concrète de l'environnement managérial des entreprises et la formation professionnelle de leur personnel qui visent la productivité des ressources humaines en vue de la compétitivité socio-économique. Dans le cadre d'une évaluation, l'enseignement universitaire est appelé par le marché à en tenir compte de la typologie « pratique » de cette approche APC pour que ses apprenants puissent s'approprier les

connaissances « applicables » et les compétences adéquates pour un apprentissage à vie et l'appropriation d'une employabilité telle qu'elle est sollicitée par les acteurs MEMP et les décideurs socio-économiques, allant jusqu'à se mettre à leur service. D'autant plus, pour l'approche APC, les connaissances ne constituent pas l'objectif et le but tels qu'ils le sont pour l'enseignement, ils sont plutôt considérés comme un outil et un moyen pour développer les compétences.

Ainsi, toute tentative d'évaluation de la compétence, doit être devancée par une progression dans des conditions de formation trouvant leur application dans un environnement réaliste et un projet à caractéristiques pratiques, qui se veulent applicables dans tout contexte et à tout moment pour justifier leur crédibilité et certifier la fiabilité de leurs résultats. Une approche par compétence n'est pas réduite à un assortiment de connaissances à reproduire, mais à un ensemble d'habiletés appliquées dans une situation, reposant sur une composition de « savoir » et de « savoir faire », résultant sur un « savoir être » et un « savoir devenir ». Ainsi, pour aboutir à une évaluation fiable de la compétence, celle-ci doit s'investir dans l'action, d'y appliquer les connaissances acquises et d'en extraire des savoirs qui pourront être reproductibles. Ceci dénote que la base des connaissances d'une réelle compétence, n'est pas figée. Elle évolue dans une perpétuelle activité dynamique constructive. Dès lors, pour prétendre à une évaluation de référence, il faut que la compétence soit préalablement : (i) assistée par la coordination d'un ensemble de ressources, (ii) développée dans une mise en situation complexe et réaliste, (iii) concrétisée par les résultats projetés. Ceci pour insinuer que la compétence ne peut être évaluée que dans « un contexte réel », jugeant de la réaction et de la mise en application des connaissances prérequis. Autrement, on ne peut parler que de sommation de connaissances et d'évaluation de leur acquisition et non de leur emploi et incarnation situationnelle.

## **2.2.2 Résultats de la réévaluation de la culture CIVI des apprenants**

### **2.2.2.1 Présentation du modèle de réévaluation**

Une fois que le programme PF2A était convenu entre les acteurs pédagogiques et ceux du MEMP, on a jugé en tant que « formateur/accompagnateur » opportun de reprendre l'évaluation de la compétence en culture informationnelle de veille sur Internet

(CIVI) des apprenants, pour estimer le degré de son amélioration et connaître le taux d'écart enregistré suite à la première évaluation au début de l'approche APC (Cf. Chapitre-6/Section-1), Notre modèle élaboré pour l'évaluation de la culture CIVI nous a fait constater au préalable, un taux assez de 88,74 % d'apprenants profanes en culture CIVI et un taux de besoin de formation en cette culture qui s'élève à 89,50%. On a choisi de relancer notre enquête à la fin de la formation des apprenants tel que l'indique l'approche par compétence relevant essentiellement dans ce travail du développement de la compétence des apprenants en culture CIVI. Ainsi on convient avec la littérature<sup>1</sup> que l'évaluation de la compétence devrait avoir lieu dans toutes les phases du programme de son développement. Pour cela, on l'a entrepris au début pour voir son état existant et en fin de formation de l'apprenant, il est tout à fait légitime et nécessaire d'évaluer sa progression et le taux de son amélioration. D'autant plus, il est tout à fait nécessaire dans cette perspective de connaître les acquis de l'apprenant et le degré de sa maîtrise aussi bien que d'avoir une nette idée des manques et des lacunes pour pouvoir remédier à temps aux carences enregistrées.

Notre modèle de réévaluation (Ch7/tableaux- 8, 9 et 10) évolue naturellement, dans le même esprit que celui élaboré en premier lieu pour assurer la régularité de la comparaison des résultats. Il est basée à son tour sur les indices (1 = vrai ou 0 = faux) formulant les réponses directes ou d'insinuation aux indicateurs reportés en tant que questions dans une enquête à réponses binaires (Oui/Non), menée en contact direct avec les groupes des apprenants binômes, enquêtés par le formateur/accompagnateur lui même. Il se présente en trois catégories de colonnes et trois catégories de lignes. La première catégorie de colonne présente en tant qu'indicateurs les caractéristiques du profil de l'apprenant universitaire profane dans la culture CIVI. La deuxième catégorie de colonne présente les indices des résultats récapitulatifs du profil des groupes d'apprenants universitaires. Ceci en précisant qu'en cas de plusieurs apprenants universitaires (deux ou plus) par groupe, il suffit de faire la moyenne des

---

<sup>1</sup> Tardif J. (1993), « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », In : Hivon R (ed). *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke : Editions de CRP, 1993:27-56.

Gardner, H. (1992). « Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B. R. Gifford and M. C. O'Connor (eds), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (p. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.

réponses en s'inspirant de la méthode de « *Classement de site par sommation des indices* » (Miles et Huberman, 1994) et d'appliquer la tendance du taux résultant au groupe. Par exemple, si on considère dans notre cas d'étude de binôme la réponse d'un apprenant (Oui = 100%) et (Non = 00%), à la moyenne des deux réponses, égale ou supérieure à 50%, l'indicateur sera validé par l'indice (1 = vrai) et si elle est inférieure à 50% l'indicateur sera invalidé et on notera l'indice (0 = faux). Ceci pour dire, qu'il faut au moins que l'un des membres du groupe valide l'indicateur questionné suite à son évaluation par l'enquête menée par le formateur/accompagnateur pour réaliser les 50%.

La troisième catégorie de colonne présente le taux en pourcentage de chaque indicateur par rapport à tous les groupes. Concernant les lignes ; la première catégorie présente la liste des seize indicateurs caractéristiques du chercheur de l'information profane en veille sur Internet listés par Khenissi et Gharbi (2010a).

La deuxième catégorie de lignes présente les quatre nouveaux indicateurs qu'on a rajoutés à la liste précitée pour évaluer la culture CIVI de l'apprenant APRU. Les vingt indicateurs ont fait bien sur, partie intégrante de l'objet des questions de notre guide d'entretien.

La troisième catégorie de lignes concerne la présentation de trois taux d'évaluation. La première ligne présente le taux par groupe des apprenants universitaires évaluant leur manque en culture CIVI. La deuxième ligne présente le taux estimatif des groupes des apprenants universitaires évaluant leur manque en culture CIVI. La troisième ligne donne le taux estimatif en pourcentage du besoin en formation des groupes des apprenants universitaires en matière de culture CIVI.





Groupes	% Taux (Profane)
GR04	50,00 %
GR06	50,00 %
GR07	50,00 %
GR08	50,00 %
GR09	50,00 %
GR10	50,00 %
GR05	45,00 %
GR03	41,00 %
GR02	41,00 %
GR01	41,00 %
<b>% Taux estimatif des groupes réévalués en culture informationnelle de veille sur Internet CIVI</b>	<b>46,80 %</b>

**Ch7/Tableau-9 Classement des groupes des apprenants APRU réévalués en culture informationnelle de veille sur Internet**

Ordre	Les indicateurs des groupes d'apprenants APRU profanes en culture CIVI (Matières de formation)	% Taux de priorité
1	Peu ou manque d'utilisation des outils payants / recours aux outils gratuits	100 %
2	Peu de perception du Web profond (Invisible)	100 %
3	Valorise la rapidité de l'outil par rapport à ses qualités	100 %
4	Utilisation des outils sans préoccupation des recherches avancées	100 %
5	Utilisation maximale de deux opérateurs logiques	100 %
6	Peu ou Manque de maîtrise de l'anglais	100 %
7	Peu ou manque de maîtrise du français	100 %
8	Peu ou manque de disponibilité de ligne Internet dans l'université	100 %
9	Manque de ligne Internet à domicile de l'universitaire	70 %
10	Manque d'ordinateur personnel	60 %
11	Autodidacte dans la recherche de l'information	00 %
12	Prépare peu ses requêtes	00 %
13	Peu de distinction entre les types d'outils	00 %
14	Peu ou Manque de formation en internet	00 %
15	Peu ou Manque de formation en veille stratégique	00 %
16	Utilise entre 1 et 2 mots par requête	00 %
17	Pas de distinction entre bandeau d'adresse et bandeau de recherche	00 %
18	Manque d'organisation dans la recherche	00 %
19	Peu d'intérêt pour la recherche multisupport	00 %
20	Peu ou Manque de formation en technologie informatique et bureautique	00%
<b>% Taux estimatif du besoin en formation</b>		<b>46,50%</b>

**Ch7/Tableau-10 Classement des indicateurs selon l'ordre de priorité de formation**

### 2.2.2.2 Interprétation de l'amélioration des résultats

Les résultats de réévaluation du tableau (Ch7/Tableau- 8) représentés par les chiffres estimatifs atteints, nous permettent de reconsidérer les taux acquis par les apprenants en culture CIVI après la formation et le développement de cette compétence à la suite des orientations apprenants-clients (OI-APCL) et marché d'employabilité (OI-MEMP). Ainsi, le tableau (Ch7/Tableau- 11) vient présenter l'écart enregistré dans ce sens suite à l'évaluation opérée au début de la formation et celle accomplie à la fin suite à l'adoption de l'approche par compétence (APC).

Compétence en culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI)	Taux avant développement compétence CIVI	Taux après développement compétence CIVI	Taux d'écart (Amélioration) VERS la Qualité et l'Employabilité
% Taux estimatif (Groupes profanes en CIVI)	88,74 %	46,80 %	(--) 41.94%
% Taux estimatif (Besoin formation en (CIVI)	89,50 %.	46,50%	(--) 43.00%

**Ch7/Tableau-11 Taux d'écart d'amélioration des apprenants APRU/ISCAE en compétence de la culture CIVI**

La lecture du tableau nous fait constater une amélioration dans la compétence en culture CIVI des apprenants. On a pu enregistrer une diminution dans le taux estimatif des groupes profanes en culture CIVI de moins de 41,94% aussi bien qu'une diminution dans le taux estimatif du besoin de formation en culture CIVI évalué à 43,00%. Certes, comme on l'a évoqué préalablement (Cf. Chapitre-6/Section-1) la culture CIVI de par sa recherche de l'information numérique, de son traitement et de son exploitation, relève essentiellement dans l'enseignement supérieur du programme proposé par le C2i (Certificat Informatique et Internet) dans le cadre du système d'enseignement LMD. Théoriquement, ce certificat préparé depuis la première année, vise l'acquisition des compétences dans l'environnement numérique permettant la manipulation de ses outils et l'accès au service internet en étant doté d'aptitudes de recherche, de collecte, et de traitement de l'information permettant l'évaluation de sa pertinence et de son contexte d'utilisation. Il atteste de la sorte, la disponibilité d'un assortiment de compétences

numériques, fourni par l'enseignement supérieur en vue d'assister les apprenants dans leur employabilité et leur faciliter l'intégration de la vie la société SICS&CE.

Néanmoins, les résultats d'évaluation des compétences existantes chez les apprenants au début de leur 3<sup>ème</sup> année (à la veille de l'intégration du marché MEMP) signalent un manque considérable en culture CIVI. Ceci dénote un manque d'intérêt pour la question vu la faible perception de son utilité future relevant (à notre sens) de deux raisons principales qui en étant remédiées, on a constaté une nette amélioration de la qualité des apprenants en culture CIVI suite à la lecture des résultats de la réévaluation en fin de formation et l'adoption de l'approche APC (Ch.7/Tableau-11).

**A) Implication de l'apprenant-client:** L'impression prédominante résultante des entretiens menés (Cf. Chapitre-6/Section-2) est l'anxiété régnante chez les apprenants, inquiets de leur avenir professionnel. Ils pressentent une difficulté d'intégration socio-économique et sentent que la nature de leur formation est en profonde fracture avec les orientations de la société SICS&CE qui ne cesse de prendre de l'écart par rapport à ce qu'ils peuvent offrir comme compétences. Il est constaté que le désir prédominant chez l'apprenant est d'être valorisé et considéré par l'implication dans la décision de sa destinée et la conception de son programme de formation. Il a des besoins et des attentes en tant qu'apprenant-client. Il aspire à réaliser des objectifs logiques et légitimes qui côtoient généralement son quotidien et la réalité de son environnement professionnel. Il sollicite son écoute pour pouvoir les satisfaire, car il se considère comme l'acteur central de l'institution universitaire et le « client » concerné par la nature des programmes enseignés ayant une incidence sur sa qualité en tant que « produit » à proposer au marché MEMP. Pour cela, il a été adopté une orientation OI-APCL par un processus de veille VPSU entamé par une approche marketing relationnel interne-universitaire de la part du formateur en tant qu'accompagnateur des apprenants dans le développement de leurs compétences. Sa visée est d'assurer les conditions propices à l'apprentissage de l'apprenant le long de sa formation, de l'aider à développer son autonomie informationnelle pour qu'il puisse savoir comment disposer d'outils et de

solutions aux handicaps et difficultés rencontrés dans des situations pratiquement similaires à son contexte environnemental. De la sorte, il a fallu accompagner l'apprenant dans le développement de sa culture informationnelle et particulièrement CIVI, pour qu'il puisse mieux s'informer et dissiper ses craintes et incertitudes en reprenant confiance en soi et en retrouvant la sérénité dans ses capacités. L'objectif principal de cet accompagnement est de lui permettre de mieux cerner la réalité de son environnement et pouvoir s'impliquer dans le processus de sa formation en y appliquant ses sollicitations et attentes en congruence avec les aspirations des partenaires socio-économiques. C'est un « Aller Vers » l'apprenant-client plus qu'une « Marche Avec lui », qui a donné une dimension relationnelle intentionnée donnant un sens pratique à la liaison entre les acteurs pédagogiques « formateur/accompagnateur et apprenants » ayant un impact sur les résultats du développement des compétences en culture CIVI. Il en découle de l'accompagnateur un engagement envers l'accompagné, pour conclure une articulation relationnelle envers le produit/projet pour aboutir à des résultats probants, car en fin de compte l'épreuve est partagée par l'implication de l'accompagné d'une part et par l'adresse de l'accompagnement d'autre part. De la sorte, cet accompagnement a constitué un facteur de développement progressif de l'autonomie et des capacités personnelles en culture informationnelle des apprenants en phase de difficulté d'intégration relationnelle à l'échelle universitaire et environnementale. Sa prédominance dans l'accompagnement de l'apprenant-client s'est caractérisée par la fondation d'une interaction relationnelle à laquelle il était convié à s'impliquer pour soutenir ses compétences informationnelles sollicitées impérativement par la société SICS&CE et l'économie de l'information du 21<sup>ème</sup> siècle. Cet accompagnement inscrit dans une approche de marketing relationnel a mis l'accent sur la discussion, la considération de l'individu, son écoute et la prise en compte de ses sollicitations fondées, concrétisant ainsi ses apports et mettant en relief sa personnalité, l'amenant de la sorte à s'impliquer dans le développement de sa culture informationnelle. Il était crucial dans le même sillon, qu'il change sa

vision du marché professionnel : d'un fournisseur pourvoyeur de postes d'emploi (Marché d'emploi), à un client sollicitant des compétences employables (Marché d'employabilité « MEMP »). Dans ce sens, les orientations OI-APCL et OI-MEMP supportées par la veille pédagogique et stratégique universitaire ont été adoptées pour déclencher le processus d'implication de l'apprenant (Cf. Chapitre-6/Section-2) et ceci depuis sa motivation et l'accroissement de sa confiance et de sa croyance dans son insertion professionnelle jusqu'à l'émergence de son attachement et engagement dans sa formation. Cette démarche s'est caractérisée par une forte implication de l'apprenant dans le programme de développement de la qualité des compétences employables (DQCE). Dès lors, l'amélioration des résultats de la réévaluation de la culture CIVI vient de la nouvelle conviction naissante chez l'apprenant suite à son implication et de sa nouvelle façon de voir les choses grâce aux nouveaux outils dont il dispose tel que le processus de veille VPSU pour scruter son environnement et interpréter ses signaux et ses informations pour agir à temps. L'adoption de ces outils par les apprenants et leur utilisation dans une stratégie de qualité et d'employabilité, ont conduit à leur manipulation et exploitation pour acquérir une visibilité environnementale et dissiper l'incertitude informationnelle. Appliqués dans le processus de marketing relationnel-universitaire, ces outils ont généré une confiance en soi et une assurance dans l'autonomie actionnelle pour approcher et contacter les acteurs du marché MEMP. En étant entrepris par l'apprenant personnellement, ce type de marketing a eu une incidence palpable sur sa culture informationnelle en lui procurant la motivation et la détermination de recourir aux différents outils et sources d'information pour assurer la maîtrise de leur manipulation. Dès lors, ceci nous amène à avancer qu'une compétence n'est pas indépendante en soi. Son développement est tributaire de compétences disponibles ou qu'il faut cultiver et assurer en amont. Comme il est constaté aussi, l'émergence d'autres compétences qu'il faut considérer et veiller à développer, comme il est le cas dans notre étude. Ainsi, en œuvrant à développer la culture informationnelle CIVI des apprenants par le processus de veille VPSU et le marketing relationnel autonome, la confiance en

soi s'est développée donnant ainsi naissance à la persévérance et la détermination de développer la qualité de leurs compétences employables.

**B) Implication du marché d'employabilité (MEMP) :** Nul doute, la culture informationnelle puise son potentiel essentiel de son environnement et du contexte dans lequel elle évolue. Partant du souci de l'amélioration de la qualité de ses compétences employables, l'apprenant se voit obligatoirement tourner vers le marché MEMP pour garder le pas avec ses changements, voire même anticiper ses tendances et ses orientations pour en tenir compte dans sa formation. Pour cela, il recourt à différents systèmes et procédures formels et informels pour entreprendre des recherches ciblées en vue d'enrichir ses connaissances ralliées à ses compétences. Ils forment un parcours de longue haleine qui nécessite de la patience et de l'endurance pour acquérir une culture informationnelle permettant la maîtrise des procédures et systèmes de collecte, analyse, traitement et interprétation des données sur des organisations fermées sur elles mêmes en « Boîtes Noires », telles que celles du marché MEMP se préservant contre les actions de la concurrence. D'autant plus, cette tâche est assez ardue en étant abordée individuellement, sans intervention ni collaboration informationnelle venant de l'assistance d'une partie prenante concernée et aguerrie dans de pareilles œuvres. Néanmoins, en impliquant le marché MEMP dans cette œuvre, l'apprenant transcende ses hypothèses et suppositions aussi bien que l'espace imaginaire et virtuel de ses études en accédant directement dans le monde de la pratique réelle. En côtoyant le marché MEMP de près, il acquiert une visibilité de sa réalité et se procure une clairvoyance situationnelle, en se sentant proche de la source d'information, sans grande faille ni fausse interprétation, valorisant ainsi sa culture informationnelle à son propos pour assurer sa crédibilité qualitative. En plus de son assistance par ses formateurs en matière de C2i, veille et marketing, l'apport des acteurs du marché MEMP est assez significatif par l'apport de fraîches connaissances et des cas pratiques. Ils portent la touche d'experts et l'empreinte des chevronnés de terrain dont les expériences qu'ils citent et les

procédés qu'ils communiquent sont d'une valeur inestimable qui amende l'apprenant et perfectionne sa culture informationnelle en tout sens et différents azimuts. Ceci se répercute positivement sur ses acquis et enregistre peu de difficultés dans son essor, du moins dans l'environnement de l'employabilité, car elle se développe dans le berceau et l'enceinte de ses acteurs. Elle y est assistée et orientée depuis le début dans sa voie normale pour parvenir à réaliser ses objectifs dont leur assise est basée sur la pertinence informationnelle déjà vérifiée et scellée par ses sources, loin de toute interprétation illusoire et des durées exploratoires dans les sentiers des analyses et résultats trompeurs.

Ce dogme d'une liaison relationnelle, en amont avec les acteurs universitaires et en aval avec les acteurs de l'employabilité, réconforte l'apprenant sur la qualité des compétences qu'il va acquérir dans l'avenir vu l'intérêt pressenti et l'encadrement qu'il éprouve directement de son entourage. Ceci se répercute positivement sur sa motivation et son implication dans toute formation et apprentissage à l'instar de celui de la culture CIVI. De pareils sentiments confèrent à notre sens aux résultats constatés la légitimité de l'interprétation psychologique et son impact sur le développement des compétences employables de l'apprenant. En effet, l'incertitude et le doute ne font que semer la démotivation et se soldent par la désimplication dans la formation et l'apprentissage, influant entre autre sur la qualité de la culture informationnelle comme on l'a déjà constatée par les résultats de notre premier modèle d'évaluation (Cf. Chapitre-6/Section-1). La motivation de l'apprentissage se dégrade et influe sur la tendance à l'amélioration de la culture informationnelle, ayant ainsi un impact direct sur les compétences employables. La perception de l'avenir est morose et les impressions sur l'insertion professionnelle sont pessimistes allant jusqu'à la reprise courante d'un dicton devenu usuel chez les apprenants tunisiens face à la réalité du chômage pesant sur les diplômés universitaires : « *Tu apprends ou tu n'apprends pas, l'avenir n'existe pas* ». Ce genre de frustration pousse à se désister de tout effort de perfectionnement et laisse germer une culture de délinquance, d'agressivité,



voire même d'émigration clandestine ou de terrorisme. Il vient exprimer une doctrine néfaste de révolte contre l'inoccupation professionnelle et du manque de responsabilisation. Il s'accroît incontestablement par la nature de la formation, peu ou non appropriée aux attentes du marché d'employabilité, traduite par un taux de chômage élevé des diplômés<sup>1</sup> à l'instar du contexte tunisien qui est estimé à 241.3 milles au premier trimestre 2014, Cette situation affecte la prédisposition morale des apprenants et les démotive face à une réalité stressante d'inactivité et d'inemployabilité faisant régner des connaissances alarmistes sur le contexte socio-économique, ayant pour titre: « le chômage durable »<sup>2</sup> et pour incidence la transmission d'informations caniculaires. Ceci projette malencontreusement les apprenants dans la tempête d'une culture informationnelle socio-constructiviste défaitiste qui en se propageant en tache d'huile, elle les détourne inéluctablement d'un socio-constructivisme édificateur. Elle détériore fâcheusement la qualité de leur culture informationnelle et paralyse leur apprentissage quelque soient la nature des efforts et des investissements apportés par les responsables de l'enseignement. Cette tornade d'anxiété et d'inquiétude freine toute initiative d'amélioration culturelle et de perfectionnement informationnelle sur l'environnement, dus à l'angoisse de l'inemployabilité et du chômage de longue durée, considérés comme une fatalité menant souvent à l'indifférence et la résignation à développer la culture informationnelle faute d'opportunités d'affaires et d'emploi. Il faut reconnaître dans ce sens , que l'allongement de la période du chômage après la formation universitaire est indéniablement une menace sérieuse pour les diplômés prétendant à l'emploi, car au fur et à mesure de l'allongement de la durée du chômage, les opportunités d'emploi deviennent de plus en plus rares à cause des connaissances déclassées et de la formation périmée par rapport aux besoins et attentes du marché MEMP si elles ne sont

---

<sup>1</sup><http://www.webdo.tn/2013/11/20/la-tunisie-a-620-600-chomeurs-et-un-taux-de-chomage-de-335-pour-les-diplomes/>  
<http://www.ins.nat.tn/indexfr.php> (Consulté le :01.08.2014)

<sup>2</sup> « En 2010, 55,2% des diplômés du supérieur étaient sans emploi depuis moins d'un an, 24,8% sont au chômage depuis 1 à 2 ans, alors que les 19,1% restant étaient sans emploi depuis plus de 2 ans » Rapport annuel sur le Marche du travail en Tunisie, Ministère de la formation professionnelle et de l'emploi, Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (ONEQ), Novembre 2013.

pas actualisées. D'où la nécessité impérieuse de se tourner vers le marché et de l'appeler à s'impliquer dans la formation de l'apprenant. Cette démarche permet d'une part de répondre à ses aspirations et d'autre part, elle lui donne une visibilité de la nature de la qualité des apprenants qui étant accompagnés par le marché MEMP, ils seront rassurés sur leur destinée et leur avenir. La présence des acteurs du marché MEMP dans l'enceinte universitaire reconforte ses acteurs et consolide leurs œuvres de développement des compétences employables. Elle motive l'apprenant et le tranquillise sur la fiabilité de ses acquis et la validité de ses compétences sollicitées dans l'avenir, l'amenant ainsi à s'impliquer dans le développement de ses compétences en culture informationnelle comme déterminant préalable de l'employabilité dans la société SICS&CE. Pour cela, il a été adopté une orientation OI-MEMP par un processus de veille VPSU entamé par une approche marketing relationnel externe-universitaire et entrepris par les apprenants eux-mêmes pour entrer en contact direct avec les acteurs de l'employabilité et solliciter leur implication dans le développement de leurs compétences. Le recours à la veille VPSU et l'implication du marché MEMP dans le programme de développement des compétences employables de l'apprenant viennent assister l'apprenant et le reconforte dans son ascension universitaire. Ceci nous a permis de constater l'amélioration de leur compétence en culture CIVI (Ch7/Tableaux- 8, 9 et 10) aussi bien que l'émergence d'autres compétences connexes telles que « l'autonomie d'action » dans le contact avec les acteurs MEMP, « la confiance en soi » en disposant de plus d'informations sur le marché MEMP et l'accroissement des « relations humaines » en nouant avec de nouvelles connaissances professionnelles. L'assortiment de ces éléments constitue désormais, un déterminant indéniable du développement de la culture informationnel et de la maîtrise de ses outils et procédures : formels et informels, numériques et traditionnels aboutissant sur la qualité, l'employabilité et l'insertion professionnelle. Ceci nous a été confirmé par la satisfaction des acteurs du marché MEMP impliqués dans notre projet/produit, matérialisée par l'insertion professionnelle de trois de nos groupes de binômes diplômés (GR01,

GR02, GR03), malgré les circonstances difficiles de recrutement lors de la période révolutionnaire du 14 Janvier 2011. Ceci vient désormais attester la certification du marché MEMP de la qualité des compétences atteintes par les apprenants de l'institut de l'ISCAE. Il est à noter que le premier groupe (GR01) a obtenu « une lettre de félicitation\_» (Annexe- 35) du « Ministère de la jeunesse et des sports tunisien » et ceci au terme de la réalisation de son projet adopté et appliqué, portant sur la création d'une base de données pour la gestion de l'élite nationale sportive tunisienne. Il souligne que la culture CIVI leur a été d'un grand apport dans la conception de leur projet, surtout dans la recherche des « bonnes pratiques » des projets similaires entrepris par les institutions et les organismes internationaux. Il est à noter selon le tableau (Ch6/Tableau-1) que ce groupe (GR01) a enregistré avant le développement des compétences en culture CIVI, le taux inférieur (65,35 %) parmi les groupes encadrés de « Profane en culture informationnelle numérique ». Leur taux a été abaissé à (41%) selon les résultats de la deuxième évaluation suite à l'approche APC et la démarche du développement des compétences qui reste sujette à l'amélioration pour enregistrer de meilleurs résultats. Face à sa qualité et le développement de ses compétences, ce groupe (GR01) a retenu l'attention du ministère cité en envisageant un recrutement éventuel. A leur tour, les groupes GR02 et GR03 ont intégré les sociétés S2I ou ils ont développé leur projet de conception de sites Web dynamiques. Il est à noter qu'ils viennent successivement en second classement suite au groupe GR01 avec des taux de 75,18% et de 85,47% qui ont baissé à 41% après le développement des compétences. Ils confirment à leur tour l'enjeu indéniable de la culture informationnelle CIVI et son rôle dans l'amélioration de leurs compétences informationnelles dans la recherche, collecte et traitement des données pertinentes relevant de leur formation et la gestion relationnelle avec leur environnement employable.

## **Conclusion**

Ce chapitre nous a permis tout d'abord de présenter notre « Orientation-implication des Apprenants-Client (OI-APCL) » dans le cadre d'un processus de veille pédagogique

et stratégique universitaire (VPSU) entamé par une approche de marketing relationnel-interne universitaire. Cette démarche est entreprise par le formateur/accompagnateur auprès des apprenants considérés comme des clients (apprenants-clients universitaires). Elle visait essentiellement d'attirer leur attention sur le processus de veille pour développer leur compétence en culture informationnelle (CIVI) et leur implication dans le développement de la qualité de leur programme de formation. Ceci a été diffusé sur un blog pédagogique suite à un complément de formation en C2i et marketing relationnel en plus de l'initiation à la veille VPSU. Ce qui a permis de développer la compétence des apprenants en culture CIVI, concrétisant ainsi leur visibilité de la réalité du marché MEMP et le transfert de leur vision professionnelle de « l'esprit d'emploi » à « l'esprit d'employabilité ». Par ailleurs, une tentative de synthèse des besoins et attentes du marché a été jointe au programme de formation en plus des sollicitations des apprenants-clients et diffusées sur le blog pédagogique en tant que « projet/produit » à proposer aux acteurs du marché d'employabilité. Pour cela, il a été adopté une « Orientation-Implication du marché d'employabilité (OI-MEMP) » dans le cadre d'un processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) entamé par une approche de marketing relationnel externe-universitaire. Cette démarche est entreprise essentiellement par les apprenants eux-mêmes auprès des acteurs MEMP. Ils leur présentent le blog pédagogique comme « projet/produit » contenant le programme de formation dans l'espoir qu'ils s'impliquent dans son amélioration en correspondance avec leurs besoins et attentes. Trois acteurs MEMP se sont impliqués dans ce travail avec les acteurs universitaires aboutissant à un développement appréciable des compétences employables des apprenants en culture CIVI et à un recrutement de trois groupes de binômes, l'un éventuellement dans un organisme public et deux autres dans des sociétés d'engineering informatique (S2i). Le reste des membres des groupes se sont répartis entre l'entrepreneuriat et la poursuite du 3<sup>ème</sup> cycle. Par ailleurs, suite à cette démarche, une deuxième évaluation des compétences des apprenants en CIVI a permis de relever l'amélioration des taux estimatifs par la baisse des groupes profanes en culture CIVI, passant de 88,74% à 41,94% et un taux de besoin de formation en culture CIVI passant de 89,50% à 46,50%.

## Conclusion générale

En évoluant dans la mondialisation et le nouvel ordre mondial, la problématique de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU) est devenue un souci pour les divers pays et un défi à relever par les divers gouvernements. Ils œuvrent par différents programmes et diverses procédures à lui apporter les solutions adéquates dans la société de l'information, des connaissances et des savoirs du (SICS) caractérisée en plus dans le 21<sup>ème</sup> siècle par la société des compétences employables<sup>1</sup> (SICS&CE). Celles-ci sont désormais exigées par un marché soumis à la concurrence et à l'incertitude des changements inattendus et des innovations continues, invoquant des aptitudes de flexibilité, des habiletés d'adaptation et des capacités d'adoption immédiate.

Dans cet objectif, l'enseignement supérieur Tunisien a fait un choix stratégique en adoptant en (Benchmarking) le système (LMD : Licence, Master, Doctorat) proposé par le processus de Bologne<sup>2</sup>. Ce système engage plusieurs pays européens qui étaient vite rejoint par la majorité des pays africains dont la Tunisie. Il vise essentiellement l'amélioration de la qualité des compétences et le développement de l'employabilité des apprenants universitaires (APRU) en présence d'un marché d'emploi et du travail s'identifiant nouvellement comme « un Marché d'Employabilité (MEMP) »<sup>3</sup>. Il est en quête de compétences sachant s'adapter et adopter immédiatement les changements, en se désintéressant progressivement des « mains d'œuvres » exécutantes, manquantes d'initiatives conjoncturelles et de flexibilités contextuelles. Cependant, ce marché s'avère démissionnaire de sa tâche classique de formation professionnelle des jeunes recrues (Oba, 2006) face à ses charges accumulées dans la turbulence des crises socio-économiques successives qui ne cessent de le menacer

---

<sup>1</sup> « Les experts conviennent, dans leur ensemble, qu'au 21<sup>e</sup> siècle l'éducation doit se recentrer radicalement sur l'aptitude à communiquer, à travailler en équipe, à exercer son sens critique, à s'adapter au changement, et être novateur, créatif et formé aux nouvelles technologies. Parallèlement aux qualités cognitives qu'elle requiert, la formation aux compétences de la vie courante est de plus en plus souvent considérée comme un outil indispensable d'adaptation à la vie, qui permet aux jeunes de faire face à toute une variété de problèmes » (Guttman, 2003)

<sup>2</sup> « En signant la déclaration de Bologne en juin 1999, 29 pays de l'Espace Européen ont décidé d'harmoniser leurs cursus de formation. Ces pays se sont engagés, pour 2010, à atteindre les objectifs de cette déclaration (...): construire un espace européen de l'enseignement supérieur en une décennie » (Bonnet, 2007).

<sup>3</sup> Le marché d'employabilité (MEMP) : C'est notre indication dans cette étude, du marché d'emploi et du travail, exigeant la qualité des compétences pour assurer l'emploi et l'insertion professionnelle

dans l'ambiguïté totale. Cette tâche se voit résolument confier aux institutions universitaires suite à l'adoption du système LMD. Toutefois, on constate d'après les derniers chiffres de l'Institut National des Statistiques tunisien (INS)<sup>1</sup>, que le nombre général des chômeurs est estimé à 605.8 milles du total de la population active qui s'élève à 3998.3 milles sur une population estimée à 10886,5 en (Juillet, 2013). Le taux de chômage est estimé à 12.7% chez les hommes et 21.5% chez les femmes en présence d'un nombre de diplômés chômeurs de l'enseignement supérieur estimé à 241.3 milles au premier trimestre 2014, correspondant à un taux de chômage de 31.4% se répartissant entre 21.2% chez les hommes et 40.8% chez les femmes dans un pays qui cherche encore sa stabilité après sa révolution du 14 Janvier 2011 aspirant à un « printemps arabe ». Ces taux de chômage, sont assez élevés par rapport aux objectifs du système LMD de part le risque de démotivation des apprenants en cours de formation et le désespoir qui menace de les amener à désertier et à lâcher les études au détriment de la qualité des compétences exigées par le marché MEMP. Car « *En postulant pour un emploi, le candidat qui présente certaines conditions de flexibilité, soit par une formation multidisciplinaire, soit par l'actualisation de ses compétences, soit par l'acceptation de certaines conditions de travail devient employable. Ces paramètres définissent son employabilité* » (Gazier, 1990). Ceci nous a amené à réfléchir impérativement aux déterminants qui peuvent améliorer la qualité et l'employabilité des apprenants universitaires dans le cadre du 21<sup>ème</sup> siècle et le contexte tunisien qui évoluent dans la société (SICS&CE) orientées vers les compétences communicationnelles et informationnelles<sup>2</sup>.

Sachant que son économie est potentiellement régie par l'information et que son essor dépend essentiellement de la « culture informationnelle (CI) » de ses acteurs, son marché MEMP appelle en priorité à des compétences dans ce sens pour assurer

---

<sup>1</sup> <http://www.ins.nat.tn/>

<http://french.peopledaily.com.cn/96852/8128799.html> - Consulté le : 12.04.013

<sup>2</sup> « *La rapidité avec laquelle le monde des affaires change, combinée à l'arrivée des innovations technologiques fait qu'il est difficile de prévoir les aptitudes qui seront nécessaires à l'avenir (...) Les experts conviennent, dans leur ensemble, qu'au 21e siècle l'éducation doit se recentrer radicalement sur l'aptitude à communiquer, à travailler en équipe, à exercer son sens critique, à s'adapter au changement, et être novateur, créatif et formé aux nouvelles technologies. Parallèlement aux qualités cognitives qu'elle requiert, la formation aux compétences de la vie courante est de plus en plus souvent considérée comme un outil indispensable d'adaptation à la vie, qui permet aux jeunes de faire face à toute une variété de problèmes* » (Guttman, 2003).

l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés universitaires. *«La culture informationnelle (Information Literacy) est l'une des cinq habiletés essentielles (Cf. Annexe-7) pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir.»*<sup>1</sup> Selon l'UNESCO et la déclaration de Prague 2003, *«la culture informationnelle est créatrice de la force de travail compétitive»*.<sup>2</sup> Désormais, elle constitue l'objet de « la veille stratégique » qui vise par son processus le développement de cette culture en vue d'améliorer l'écoute environnementale, l'anticipation des changements, le dégagement de sens à partir des données collectées et des informations traitées pour produire et gérer des connaissances actionnables permettant de saisir des opportunités d'affaires et de travail. Dès lors, en réponse à notre problématique focalisée sur les apprenants et futurs diplômés universitaires, il nous a semblé pertinent de chercher à savoir dans quelle mesure une veille pédagogique et stratégique universitaire peut-elle améliorer la qualité de leur compétence en culture informationnelle et leur employabilité, en adoptant dans son processus un marketing relationnel orienté-marché : (Interne/Apprenant-Client) et (Externe/Marché d'employabilité).

Dans ce sens, on a identifié quatre déterminants de base qui ont constitué notre modèle conceptuel de travail (Cf. Figure : Ch1/Figure-1). On les a considérés comme des déterminants de départ pour améliorer la qualité de l'apprenant APRU et son employabilité. Ils sont caractérisés par leur priorité fondamentale, leur indépendance des facteurs externes pour être réalisés et enfin leur recours à des moyens de bord constamment disponibles sans aucun investissement institutionnel et/ou contextuel nécessaire. Les deux premiers déterminants sont constitués de variables indépendantes : les déterminants universitaires relevant du « Formateur », constitués de trois variables (l'orientation-marché Interne et externe)<sup>3</sup>, le Benchmarking et l'innovation)

---

<sup>1</sup> *« La culture informationnelle (Information Literacy) (...) est définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. Cet ensemble se présente comme une série de compétences qui permettent à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la société des connaissances et du savoir », «America : What work requires of schools» <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> « The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) report identifies information literacy as one of five essential skills that the workplace will demand of employees of the future»*

<sup>2</sup> <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>

<sup>3</sup> L'orientation-marché Interne relevant de l'apprenant en tant que client et l'orientation-marché externe relevant du marché d'employabilité (MEMP) qui identifie dans cette étude, le marché d'emploi et du travail exigeant la qualité des compétences pour assurer l'emploi et l'insertion professionnelle.

et les déterminants individuels qui sont composés de trois variables se référant à l'apprenant APRU (la culture informationnelle, l'engagement et l'implication. Le troisième est le déterminant technologique qui fait recours à deux variables dépendantes essentielles en pédagogie et développement des compétences : (la veille pédagogique et stratégique universitaire en tant que système d'information et le blog pédagogique en tant que technologie Web 2.0). Le quatrième déterminant est environnemental relevant du « Marché d'employabilité ». Il se compose de deux variables modératrices (le partenariat public/privé et l'implication du marché MEMP dans la formation et le développement des compétences employables des apprenants APRU.

Toutefois, de par notre conviction que la qualité de l'apprenant universitaire est énormément influencée par la qualité de son éducation de base, on a abordé son état initial en la définissant en tant que « littératie initiale<sup>1</sup> » (Cf. Tableau: Ch2/Tableau-1). On a évoqué son évolution conceptuelle et les dimensions qui sont venues l'étoffer dans la société SICS&CE pour l'identifier en définitif par « les compétences employables fondamentales (CEF)». Tenant compte de l'enjeu de ces compétences sur l'apprenant à l'âge jeune puis adulte, des organismes internationaux se sont intéressés à son évaluation. Ceci nous a conduit à relever des classements inquiétants du jeune apprenant tunisien de par son éducation élémentaire, qui mettra indéniablement en cause le développement de tout type de compétence envisagée dans l'avenir.

Ils classent les tunisiens selon l'enquête internationale de l'OCDE/PISA<sup>2</sup> (2012) :

- En « Lecture/Ecriture/Compréhension » : 404 points sur une moyenne de 496 avec un classement de 61<sup>ème</sup> sur 65 pays évalués.
- En « Mathématiques » : 388 points sur une moyenne de 494 avec un classement de 57<sup>ème</sup> / 65 pays.
- En « Sciences » : 398 points sur une moyenne de 501 en étant 63<sup>ème</sup> sur 65 pays.

---

<sup>1</sup> L'OCDE/ EIAA (1998) définit la littératie en tant que : « *Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* »

<sup>2</sup> « Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves ou (Progress for International Student Assessment – PISA » lancé par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) depuis les années 1990 et renouvelé tous les trois ans pour évaluer la culture mathématique, scientifique et la compréhension de l'écrit. <http://oecdmybrochure.org/edu/handle.php?lang=fr&adr=01305280297.pdf> (Consulté le : 10.12.2012)



Par ailleurs, les résultats de TIMSS<sup>1</sup> (2009), classent les jeunes apprenants tunisiens en Mathématiques : 30<sup>ème</sup> sur 45 pays avec 425 points sur une moyenne de 500 et en Sciences : 29<sup>ème</sup> sur 45 pays avec 439 points sur une moyenne de 500. Néanmoins, malgré ces résultats négatifs, ces enquêtes internationales nous ont permis de mettre l'accent d'une façon générale sur la qualité des compétences disponibles chez les apprenants avant leur formation universitaire surtout que « les compétences employables fondamentales (CEF) » constituent les fondements de base et les piliers d'assise de sa culture informationnelle pour qu'il puisse améliorer efficacement la qualité de ses compétences et le développement de son employabilité professionnelle. Par ailleurs, on a pu constater que dans la société SICS&CE, des « compétences employables connexes (CEC) » sont aussi sollicitées pour assurer l'amélioration de la qualité et de l'employabilité des individus. Celles-ci sont exigées par le marché MEMP du 21<sup>ème</sup> siècle en plus des « compétences employables fondamentales » que l'Union Européenne, l'OCDE, le gouvernement Américains et l'UNESCO ont œuvré à identifier.

Ainsi, dans le cadre de notre « approche par compétence », on a estimé pertinent de procéder dans notre « analyse qualitative socio-constructiviste » par une évaluation des compétences disponibles chez les apprenants en culture informationnelle (CI) relevant précisément de la « Veille sur Internet (VI) » (CIVI) en se référant à deux travaux de base. Le premier se réfère à un de nos travaux préalables (Khenissi et Gharbi, 2008)<sup>2</sup>. Il a porté sur l'évaluation de cette compétence chez les cadres universitaires en cour de fonction. Il en ressort du modèle d'évaluation élaboré dans ce sens (Cf. Tableau : Ch5/Tableau-1), un taux estimatif des cadres profanes en culture (CIVI) égal à 66,46% et un taux estimatif du besoin des cadres à la formation en culture (CIVI) égal à 65,62%. Le deuxième travail se réfère à une étude achevée par la société (ISTIS<sup>3</sup>, 2009) au profit de l'ISCAE/Tunisie<sup>4</sup> juste la veille de notre recherche et qu'on a

---

<sup>1</sup> Les enquêtes du « Trends in International Mathematics and Science Study –TIMSS » relevant de l'association (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) organise depuis 1958 régulièrement des enquêtes en sciences et en mathématiques

<sup>2</sup> Khenissi M.G. et Gharbi J.E., (2008), « Vers les modèles d'évaluation de la culture technologique de veille pour la gestion des connaissances », 13<sup>ème</sup> e Conférence internationale AIM 2008, France, Paris.

<sup>3</sup> ISTIS : Institut de sondage et de traitement de l'information statistique (Tunisie), « Etude de l'insertion professionnelle auprès des ressortissants de l'ISCAE » <http://www.istis-tunisie.com/home-fr.htm>

<sup>4</sup> Institut Supérieur de Comptabilité et d'Administration des Entreprises (ISCAE), Université de Manouba, Tunisie.

œuvré à synthétiser, commenter et discuter suite à la sollicitation de certains responsables du projet PAQ<sup>1</sup> de l'ISCAE. Cette étude porte sur le degré de satisfaction des diplômés ISCAE/Tunisie sur diverses questions ayant une liaison avec notre travail: la satisfaction de leur programme de formation, leur insertion professionnelle, leur perception par le marché MEMP, les structures de recrutement et la qualité de leurs diverses compétences. Elle traite ainsi la problématique de l'état actuel de la qualité et de l'employabilité des diplômés de l'ISCAE/Tunisie embauchés et en cours de fonction professionnelle. Néanmoins, suite à notre analyse de cette étude, on a émis certaines « réserves argumentées » sur ses résultats, tenant compte de la nature des choix retenus par son échelle de Likert dont la réponse médiane ou neutre (sans avis) est absente aussi bien que sa tendance orientée à accentuer le pôle positif (Satisfaction) au dépend du pôle négatif (insatisfaction). Ceci nous a amené en fin de compte à retraiter les données de ISTIS (2009) pour obtenir à l'encontre de ses résultats, des taux d'insatisfaction plus élevés que les taux de satisfaction, aussi bien chez les diplômés de l'ISCAE que chez les acteurs du marché d'employabilité (MEMP) se présentant comme suit (Cf. Chapitre-5, Section-1) :

- 3) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE/Satisfaits est de 46,42% au lieu de 84.64 %..
- 4) Le taux estimatif global des diplômés de l'ISCAE/Insatisfaits est de 53,58% au lieu de 15.36 %.
- 5) Le taux estimatif global des acteurs du marché d'employabilité/Satisfaits est de **44,17%**.au lieu de 79,58%.
- 6) Le taux estimatif global des acteurs du marché d'employabilité/Insatisfaits est de **55,83%** au lieu de 20,42%.

Toutefois, malgré la nature de ces taux, les éléments d'enquête d'ISTIS (2009) ont été retenus et tenus en compte comme des données d'entrée en amont de notre

---

<sup>1</sup> PAQ : projet d'appui à la qualité.

Un projet (PAQ) a été officialisé depuis Novembre 2007 entre le Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et de la technologie (Tunisie) et l'Institut des études supérieures de la comptabilité et de l'administration des entreprises (ISCAE)<sup>1</sup>. Il s'étale sur 36 mois avec un financement de 300.000 Dinars Tunisiens de la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) précisément dans « *la discipline de Gestion* » sous le sigle « *Œuvrons ensemble pour un enseignement de qualité à l'ISCAE*. Le titre du projet est : « *Rénovation pédagogique, techniques de recherche d'emploi et insertion professionnelle des diplômés* ». <http://www.iscae.rnu.tn/main.php?id=c81> - Consulté le : 05.10.2012

recherche. Dès lors l'exploitation de sa base de donnée en plus de la littérature spécialisée sur notre question de recherche, nous ont servi comme fondements de base pour l'élaboration de notre modèle conceptuelle de la gestion de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires sur la base de la compétence en culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI). Afin de l'appliquer dans le cadre d'une « approche par compétence », on a veillé à l'entamer d'abord par l'évaluation de la culture CIVI disponible chez les apprenants universitaires de l'ISCAE/Tunisie en 3<sup>ème</sup> année LMD. On a élaboré dans ce sens un modèle d'évaluation qui nous a fait constater, un taux estimatif de 88,74 % d'apprenants profanes en culture CIVI et un taux estimatif de besoin absolu de leur formation en ce type de culture qui s'élève à 89,50%. On a essayé en parallèle de souligner et d'attirer l'attention sur le désintérêt notable des apprenants universitaires à la certification C2i. Ce certificat constitue en principe une pierre angulaire qui justifie la qualité et la compétence en culture et recherche d'information numérique en vue d'assurer la certification de l'employabilité dans la société SICS&CE, basée essentiellement sur les TIC, l'informatique et l'Internet. Par ailleurs, les résultats d'entretien avec les binômes apprenants retenus pour notre échantillon d'étude, nous ont permis de constater et de tracer « *le processus d'implication/désimplication de l'apprenant APRU* » dans sa formation et le développement de la qualité de ses compétences employables. Il évolue successivement par la motivation et la démotivation, la confiance et la dé-confiance, la croyance et la dé-croyance, l'attachement et le détachement et enfin l'engagement et le désengagement. Tous ces constats nous ont conduits à proposer une étape de marketing dans le processus de veille pédagogique et stratégique universitaire (VPSU) comme démarche potentielle vers l'implication et le développement de la qualité des compétences d'employabilité des apprenants. Elle évolue essentiellement dans le cadre d'une orientation-marché. Elle a tout d'abord emprunté une « Orientation-Implication des Apprenants-Client (OI-APCL) » dans le cadre du processus VPSU entamé par une approche de marketing relationnel-interne universitaire. Cette démarche est entreprise par le formateur/accompagnateur auprès des apprenants considérés comme des clients (Apprenants-clients universitaires). Elle visait essentiellement d'attirer leur attention sur le processus de veille pour développer leur compétence en culture informationnelle

(CIVI) et leur implication dans le développement de la qualité de leur programme de formation diffusé sur un blog pédagogique suite à un complément de formation en C2i et marketing relationnel en plus de l'initiation à la veille VPSU par des formateurs volontaires. Ceci a permis de développer la compétence des apprenants en culture CIVI concrétisant ainsi leur meilleure visibilité de la réalité du marché MEMP et le transfert de leur vision professionnelle de « l'esprit d'emploi » à « l'esprit d'employabilité ». Par ailleurs, une tentative de synthèse des besoins et attentes du marché a été jointe au programme de formation en plus des sollicitations des apprenants-clients et diffusées sur le blog pédagogique en tant que « projet/produit » à proposer aux acteurs du marché MEMP. Pour cela, il a été adopté une « Orientation Implication du Marché d'Employabilité (OI-MEMP) » dans le cadre d'un processus de veille VPSU entamé par une approche de marketing relationnel-externe universitaire. Cette démarche est entreprise essentiellement par les apprenants eux-mêmes auprès des acteurs MEMP pour développer leur autonomie et confiance en soi tout en percevant la réalité du marché d'employabilité. Ils leur présentent le blog pédagogique comme « projet/produit » contenant le programme de formation dans l'espoir qu'ils s'impliquent dans son amélioration en correspondance avec leurs besoins et attentes et concrétisent éventuellement un partenariat avec l'institution universitaire dans ce sens. Comme résultats et en plus de la motivation, l'implication, l'autonomie et la confiance en soi constatées chez les apprenants, trois acteurs MEMP se sont impliqués dans ce travail avec les acteurs universitaires. Ceci a permis une amélioration appréciable du contenu des programmes de formation et le développement des compétences employables des apprenants en culture informationnelle, le tout couronné par des promesses de recrutement de trois groupes de binômes, l'un dans un organisme public (le Ministère de la Jeunesse et des sports) avec une félicitation (Cf. Annexe-35) et deux autres dans des sociétés d'engineering informatique (S2i). Le reste des membres des groupes se sont répartis entre l'entrepreneuriat et la poursuite du 3<sup>ème</sup> cycle. Par ailleurs, suite à cette démarche, une deuxième évaluation des compétences des apprenants en CIVI comme le stipule « l'approche par compétence APC ». Elle a permis de noter « l'amélioration » des taux estimatifs des groupes profanes en culture CIVI, passant de

88,74% à 41,94% et un taux de besoin de formation en culture CIVI passant de 89,50% à 46,50%.

Désormais, le 21<sup>ème</sup> siècle évolue dans la société (SICS&CE). Son économie est potentiellement régie par l'information et son essor dépend essentiellement de la qualité des compétences en culture informationnelle fortement recommandées à ses acteurs. Son marché MEMP appelle en priorité à des compétences dans ce sens pour que ses acteurs puissent assurer à tout moment la flexibilité et l'adaptation à tout changement et ménager tout imprévu. Le système LMD a été adopté dans ce cadre en tant que « Benchmarking ». Certains le considèrent comme une innovation en tant qu'une « orienté-marché » utilisée par l'enseignement supérieur pour synchroniser ses choix managériaux et aligner ses programmes et approches pédagogiques avec les aspirations et besoins réels du marché MEMP. Toutefois, il a été constaté rapidement dans notre contexte d'étude, les difficultés de la capacité d'adaptation de l'enseignement supérieur aux changements éclairés des orientations du marché et la réponse à ses besoins et attentes. Il peine à suivre les soubresauts de ses orientations conditionnées par la loi des crises et les instructions du nouvel ordre mondial. La majorité de ses programmes de formation sont inactualisés et la plupart de ses acteurs pédagogiques (Formateurs et apprenants) tardent, hésitent et/ou « désistent » à se mettre à jour, vue le labeur de la besogne. Pourtant, la société SICS&CE est spécifiquement caractérisée par la performance et la compétitivité de tous ses organismes : publics et privés sans distinction car l'un est au service de l'autre d'une façon ou d'une autre (Khenissi et Gharbi, 2008b). Dès lors, l'enseignement supérieur et particulièrement l'institution universitaire n'en n'est pas exclue. Il lui est recommandé la révision de ses programmes et l'innovation par une franche ouverture sur son environnement interne et externe en adoptant un marketing relationnel menant à une visibilité sur leurs besoins et attentes aussi bien que sur leurs évolutions et perspectives d'avenir. La gestion relationnelle de ses acteurs internes (administrateurs, formateurs et apprenants) est aussi importante que celle des parties prenantes externes et son client potentiel : le marché d'employabilité. Comme, les acteurs universitaires internes sont des représentants et « marketers » de leur institution, ils sont avant tout des clients dans leur institution et l'apprenant doit être en priorité considéré comme tel, car il exprime

aussi des besoins qu'il voudrait satisfaire et manifeste des attentes qu'il voudrait réaliser. De la sorte, la performance dépend de la satisfaction de ces deux pôles déterminants qui doivent être d'une part impliqués le maximum possible dans les actions universitaires et d'autre part maintenus constamment sous-écoute et sous l'œil averti d'une veille pédagogique et stratégique universitaire pour dissiper les incertitudes et contrer les inattendus. Ceci est capital pour leur engagement et la ferveur de leur motivation menant à constituer un « *Partenariat constructif* » et déclencher une « intelligence collective » au profit de « l'assurance qualité » de l'enseignement supérieur (ES) et particulièrement celle de l'apprenant universitaire qui cherche à développer la qualité de ses compétences employables. Force est de noter suite à notre travail, qu'en disposant d'un ensemble de caractéristiques et de prédispositions à gérer pour valoriser sa qualité, l'apprenant se laisse conduire et guider en admettant de réduire ses réactions et ses décisions. Ceci insinue que le sujet est potentiellement transformable et transposable, toutefois cela indique aussi qu'il n'est pas un sujet inerte ou soumis. Il est mouvant dépendant de son contexte d'évolution et des facteurs émergents. Disposant d'un espace réactionnel indéfini et d'une prise de décision imprévue que le formateur doit œuvrer à gérer. L'apprenant peut être amené à tout moment à contester l'état acquis et à renégocier le niveau atteint en prenant de la distance de celui qui les supervise, voire de celui qui le commande et le contrôle. On a constaté que la gestion de sa qualité est tout à fait différente de celle d'un simple objet, inerte, soumis à une intention et volonté de modelage prédéfini. L'apprenant est un sujet doté de réflexion et de réaction. Comme il peut accepter et s'adonner à la qualité qu'on lui confère, il peut aussi, s'insurger et réfuter tout ce qu'on lui a procuré comme caractéristiques pour se conférer et redéployer une qualité personnalisée, qui comme elle peut le servir elle peut dans un sens le nuire et le desservir. Dès lors, il faut admettre qu'il est le premier utilisateur bénéficiaire de sa qualité, comme il est le premier exploitant concerné par son évaluation. En conséquence, c'est à lui de formuler tout d'abord ses attentes et définir ses besoins en œuvrant à participer à l'élaboration des programmes de sa formation dans le cadre conceptuelle d'une « Université d'employabilité ». C'est ainsi qu'il pourrait trouver la motivation et l'intérêt de l'apprentissage qui déclenche en lui la flamme de l'implication et de l'engagement pour

se forger une culture informationnelle à vie et développer purement une veille qu'on peut identifier par « la veille d'employabilité » qui constitue la source de ses habiletés à traquer les compétences employables sollicitées par le marché d'employabilité dans n'importe quel contexte d'évolution.

Par ailleurs, il est important de signaler, qu'en réalité, tout le système de l'ES avec ses différents acteurs et ses institutions universitaires, sont concernés par l'adoption du système informationnel de veille VPSU. Ces dernières en particulier, doivent gagner plus d'autonomie et prendre assez d'initiatives, pour qu'elles parviennent à réaliser les objectifs du système LMD orientés-marché qui fait désormais appel à des « Universités d'employabilité » et non plus uniquement de connaissances et du savoir. En étant déconnectées sans veille sur sa réalité, elles seront prises à contre pied par ses voltes faces et ses changements imprévus creusant ainsi un écart d'adaptation qui se calcule à chaque instant par l'écart de vitesse entre « le Lapin et la Tortue (qu'on peut identifier par l'écart LAPTOR) ». Ceci explique généralement l'inadaptation du contenu de la plupart des programmes de formation et la nature des approches pédagogiques avec leur contexte d'évolution. Dès lors, si les formateurs (enseignants universitaires) ont une marge de liberté dans leur intervention et ne sont pas à ce jour inspectés, ils assument une grande responsabilité dans la qualité des compétences employables de leurs apprenants. Désormais, la plupart de leurs programmes enseignés enregistrent effectivement un « écart LAPTOR » par rapport à la réalité du marché MEMP et affichent un déphasage manifeste avec ses besoins réels. Ceci vient expliquer à notre sens le malaise qualitative de l'enseignement supérieur par rapport à son environnement d'une façon générale et le marché MEMP particulièrement. Son état appelle à l'adoption d'une orientation-marché interne et externe « Pratique » à l'instar du travail qu'on vient de présenter, supportée impérativement par la veille pédagogique et stratégique universitaire, devenue incontournable dans la société SICS&CE. Ce système d'information doit être adopté et structuré officiellement par la gouvernance de l'ES et les institutions universitaires (IU), aussi bien qu'officieusement par les acteurs de l'ES et des IU, surtout les formateurs universitaires, tenus pour premiers responsables de l'application des stratégies de l'ES et veilleurs sur la qualité de leurs programmes de formation et l'employabilité des apprenants universitaires. Désormais, la veille

stratégique en général et technologique/Internet précisément, œuvre par leur processus de « *Production et gestion des connaissances* » à assister et développer la culture informationnelle de ses acteurs. Toutefois, en l'appliquant dans le cadre de « *l'université / Orienté-marché d'employabilité* », elle œuvre à appuyer sa valeur ajoutée et activer son « *Processus de Production* » passive : attente de définition des besoins des utilisateurs », par le déclenchement des besoins et l'étude des attentes des parties prenantes (universitaires et acteurs du marché MEMP) depuis la source. Ainsi, il est admis que dans tout processus de production potentiel, les concepts de l'orientation-marche et du marketing peuvent être entrepris pour gérer le « relationnel » aussi bien que « l'informationnel » en vue d'améliorer la qualité du « service/produit » offert et accentuer sa sollicitation et son emploi; en l'occurrence : « *le produit / l'apprenant-diplômé universitaire* ». Dès lors en prenant en charge leur avenir sous la coiffe de leur formateur et en s'impliquant dans le développement de leurs compétences et leur employabilité, ces apprenants sont en réalité « les maîtres d'ouvrage » et « les maîtres d'œuvre » suprêmes de leur qualité et de leur employabilité:

- En développant leur culture informationnelle, essentiellement numérique de veille sur Internet, vu que la technologie constitue l'outil du travail quotidien d'une part et d'autre part d'éviter les écarts de temps « LAPTOR » car il y a une grande différence informationnelle entre la pile instantanée des données disponibles numériquement et ceux du terrain qui tardent à être collectées. Faut-il savoir uniquement les traiter pour en profiter ? C'est là le rôle du processus de veille stratégique en tant que composante de l'intelligence économique. Elle devrait devenir un état d'esprit et une culture sociale pour que les organisations, institutions et individus gardent au moins le pas avec .les bonnes pratiques (Benchmarking) et les innovations s'ils sont dans l'incapacité de les devancer en locomotive. La veille est un concept culturel qui prend pied dans « la culture du savoir » des pays et trouve sa prospérité dans leur volonté d'émergence et de développement socio-économique par l'écoute environnementale à proximité et à distance. Elle invite les individus à s'impliquer dans une culture collective et des pratiques collaboratives pour pouvoir franchir les frontières d'une société imprégnée essentiellement par des données, dont le décryptage ne peut se faire individuellement et être exploité indépendamment hors d'une culture d'analyse,



de traitement et d'échange collectifs et coopératifs. C'est pourquoi, il est fort recommandé d'agir avant tout sur les comportements et les modes de pensée des individus à l'échelle institutionnelle et organisationnelle aussi bien qu'à l'échelle sociale.

- En s'impliquant avec le formateur dans la conception de la qualité de leur programme de formation et de développement des compétences, suite à une approche : « d'Orientation-Implication des Apprenants-clients : OI-APCL ».
- En impliquant les acteurs du marché MEMP dans la conception du programme de formation et de développement des compétences employables des apprenants, suite à une approche:«d'Orientation-Implication du Marché d'employabilité: OI-MEMP».

Ceci étant, il est admis que dans la société SICS&CE du 21<sup>ème</sup> siècle, la qualité et l'employabilité des universitaires exigent en plus de la culture informationnelle numérique et de veille sur Internet (CIVI), une panoplie de compétences diverses. L'Union Européenne a identifié un cadre européen de huit « Compétences clés » qui sont successivement : (1) la communication dans la langue maternelle, (2) la communication en langues étrangères, (3) la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, (4) la compétence numérique, (5) apprendre à apprendre, (6) les compétences sociales et civiques, (7) l'esprit d'initiative et d'entreprise, (8) la sensibilité et l'expression culturelles. De sa part, l'OCDE, a classé les compétences employables requises en trois catégories distinctes. la première catégorie est de se servir d'outils de manière interactive en ayant comme compétences : (a). l'utilisation du langage, des symboles et des textes de manière interactive, (b). d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive, (c). d'utiliser les technologies de manière interactive). La deuxième catégorie est d'Interagir dans des groupes hétérogènes en ayant pour compétences : (a) d'établir de bonnes relations avec autrui, (b) de coopérer et de travailler en équipe, (c) de gérer et de résoudre les conflits. La troisième catégorie est d'agir de façon autonome en ayant pour compétences ; (a) d'agir dans le contexte global, (b) d'élaborer et de réaliser des projets de vie et des programmes personnels, (c) de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins. De leur part, les américains ont identifié cinq compétences clés en plus

des trois compétences de base fondamentales (les habiletés de base, la capacité de raisonnement, les qualités personnelles) : (1) les ressources, (2) le travail collaboratif et l'échange interpersonnel, (3) la culture informationnelle, (4) les systèmes (5) et la manipulation technologique. De sa part l'UNESCO a surtout mis l'accent sur l'apprentissage à vie et la formation continue. Ainsi, face à cet étalage de compétences et le constat de leur manque de prise en considération par notre recherche, ceci constitue une limite dans cette étude qui ne peut prétendre pouvoir les cerner dans un seul travail. Toutefois, on avance que leurs absences des compétences de l'apprenant atténuent sa qualité et peuvent déjouer son employabilité. Dès lors, elles constituent impérativement l'objet d'autres axes de recherche, car on considère qu'elles sont complémentaires et l'une n'exclut pas l'autre. Ceci dénote la complexité de notre problématique libelle « (VERS) la qualité et l'employabilité » des apprenants universitaires, dont le modèle conceptuel présenté ne prétend aucunement l'exhaustivité. D'autres déterminants et variables entrent certainement en jeu, tels que les : déterminants gouvernementaux, déterminants mondiaux, déterminants familiaux, déterminants sociaux, etc... Ils ont inéluctablement une influence sur la qualité et l'employabilité des apprenants universitaires et sollicitent un développement pour enrichir notre modèle proposé et exploré dans les conditions instables de la révolution tunisienne du 14 janvier 2011 dont souffre la Tunisie de ses conséquences jusqu'à aujourd'hui en espérant les surmonter d'ici peu par la volonté de ses diplômés. Car nul doute, de la qualité et de l'employabilité des universitaires d'aujourd'hui dépend la qualité socio-économique future d'un pays. Dès lors, on est convaincu que le débat sur cette problématique restera toujours ouvert pour qu'il soit débattu à la longue dans divers disciplines et selon des axes de recherche variés, à condition de développer une culture d'assurance « qualité » et « d'employabilité » chez les individus. Dans quelle mesure peut-on le faire dans le contexte tunisien ? C'est encore là, un autre axe de recherche qui nous ouvre grandement ses portails et nous interpelle déjà à remettre en question le système d'éducation et d'enseignement tunisien en entier, depuis les cycles élémentaires jusqu'aux cycles supérieurs vu la nature du classement des jeunes et moins jeunes apprenants tunisiens par les institutions et les organisations internationales.

# **NORMES BIBLIOGRAPHIQUES**

**Adaptation française des normes de l'APA**  
(American Psychological Agency)

Selon la 6e édition du « Publication Manual, 2010 »

**Par Marc Couture**  
Télé-université (Université du Québec - Montréal)

10 juin 2010

Transcription du site <http://benhur.telug.uqam.ca/~mcouture/apa/index.htm>

## BIBLIOGRAPHIE

- ACRL (2005), « Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement Supérieur ». *Association of College and Research Libraries*, Groupe de travail sur la formation documentaire du Sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, Montréal.:
- Aguilar F.J., (1967), *Scanning the business environment*, Mc.Graw Hill, New York.
- AL-Attas N., (1980), « The Concept of Islamic Education». *the First World Conference on Muslim Education*, held in Makkatul MucaÀAmahn, Marsch 1977
- ALA., (1989), « Presidential Committee on Information Literacy (IL): Final Report », American Library Association, Chicago.
- Alaniska, H., et al., (2006), « Student involvement in the processes of quality assurance agencies », *Workshop Reports No. 4, The European Association for Quality Assurance in Higher Education*, March 01, 2010.
- Allaire S. et Laferrière T. (2011), « Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littératie de recherche chez des stagiaires en enseignement », in. *L'Hostie, M. et Guillemette F. (dir.), Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. 231-261). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Allal L. (1989), « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », in *Allal L., Cardinet J. et Perrenoud, Ph. (dir.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, pp. 153-183, Berne, Lang.
- Altet M. (1997), *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Presses universitaires de France (PUF), Paris, ISBN 978-2-130-48016- p11
- Altinok N.et Bourdan J., (2012), « Les compétences fondamentales et le développement : peut-on évaluer les systèmes éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ? », *24ème colloque de l'ADMÉE Europe : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Luxembourg, 11-13 janvier 2012, Université du Luxembourg; Fonds national de la recherche Luxembourg.
- Altinok N.et Bourdan J., (2012), « Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation. Analyse comparative sur les acquis des élèves au sein des pays en développement », *Collection A Savoir*, AFD, Décembre 2012.
- Álvarez, L., Santos, M. et Vázquez, R. (2002). «The Market Orientation Concept in the Private Non-profit Organisation Domain. », *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 7(1), 55-67.
- Anadón M. (2001), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Anadón M. (2002), « Principales étapes d'une recherche », *présentation au séminaire DME 9005*, Document inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal

- Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? » *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 5, 26-37.
- Anadón A., (2006), « La recherche dite qualitative: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives*, Vol .26(1), pp. 5-31. ISSN 1715-8705, Association pour la recherche qualitative
- Antolin-Glenn P., (2005), *Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée*, Thèse de Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.
- Aouni. Z. et Surlémont. B. (2007), « le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales : une approche cognitive », *5ème congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke
- Arborio A.M. et Fournier P., (1999), *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, Paris, Nathan.
- Argyris C., (1976), « Single-loop and double-loop models in research on decision making », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, 1976.
- Armstrong M. (2003). « Students as Clients: a Professional Services Model for Business Education », *Academy of Management Learning & Education*, 2, 371-374.
- Audet J., (1998), *La veille stratégique chez les PME québécoises : une étude de cas pour comparaison inter-sites*, Thèse doctorat, Université Laval, Sainte Foy, Québec.
- Bailey J., (1996), *After Thought: The Computer Challenge to Human Intelligence*. New York, NY: Basic Books
- Bangemann, M. et al., (1994), « Europe and the Global Information Society », *Bangemann report recommendations to the European council*, Action Plan, Brussels:EU.
- Barlow M., (1993), *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris.
- Barret R. (1996). « Quality and the Abolition of Standards: Arguments against Some American Prescriptions for the Improvement of higher Education », *Quality in Higher Education*, 2(3), 201-210.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Barreyre J.Y et Bouquet B., (2006), *Nouveau Dictionnaire Critique D'action Sociale*, Ed.Bayard, ISBN-13 :978.2.227.47634.9
- Barki, H. et J. Hartwick (1994), «User Participation, Conflict, and Conflit Resolution : The Mediating Roles of Influence», *Information System Research*, 5 :4, 422-438.
- Baujard C., (2006), « Apprentissage des outils technologiques : quelle performance organisationnelle ? », *colloque IPAG*, IAE-Nice, 23 juin 2006.

- Baumard Ph., (1997), « Conquête de marchés, États et géoéconomie », *La Revue Française de Géoéconomie*, 1(1), pp. 133-149.
- Baumard P. et Ibert J. (1999) *Quelles approches pour quelles données*, in Thiétart R.A. et al., *Méthodes de recherche en Management*, Editions Dunod, Paris.
- Baumol W.J., (1968), « Entrepreneurship and economic theory », *American Economic Review*, vol. 58, American Economic Association.
- Bayad.M., Boughattas.Y. et Schmitt.C. (2006), « le métier de l'entrepreneur : le processus d'acquisition de compétences », *8ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, Haute Ecole de Gestion, 25-26-27 Octobre, Fribourg, Suisse
- Belisle C. et Linard, M. (1996), « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? », *Éducation Permanente* n° 127, Technologies et approches nouvelles en formation, pp. 19-48.
- Bell, D., (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Harper Colophon Books.
- Bell, D., (1976), *Vers la société post-Industrielle*, traduction de Pierre Andler, Robert Laffont, Paris.
- Bellaaj M., (2004), « Internet : Quels avantages pour l'entreprise exportatrice en matière de recherche de l'information sur les marchés étrangers ? », *9ème colloque de l'AIM*, 2004.
- Berelson B., (1952), *Content Analysis in Communication Research*, The Free Press
- Bergeron P., (1997), « A qualitative case study approach to examine information resources management », *Canadian journal of information and library science*, 22 (3-4), 1-19.
- Bergeron P., (2000), « Veille stratégique et PME – Comparaison des politiques gouvernementales de soutien », *Sainte-Foy*, presses de l'université de Québec.
- Ben Abdelkarim et Fkih B. (2011), « Améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en voie de développement : le cas de la Tunisie », *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles » XVII<sup>ème</sup> journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Toulouse, 19-20 mai,
- Ben Chehida M. et Monnoyer C., (2010), « Mise en œuvre de l'orientation marché par les Technologies de l'Information : proposition d'un modèle adapté aux PME », *AIREPME, 10 CIFEPME*, Bordeaux, France.
- Bennett, R. (1998). « Market Orientation Among Small to Medium Sized UK Charitable Organisations: Implications for Fund-Raising Performance », *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 6(1), 31-45.
- Berthaud P. et Chanteau J.P., (2006), « Etat social et mondialisation », *Colloque international état et régulation sociale*, 11-12-13 2006, Paris.

- Bertrand C, et al., (2012), « Document d'accompagnement pour la mise en place du C2I niveau 1 », *Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES - DGESIP)*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France.
- Billouard D., (2011), *Les Environnements Numériques de Travail : Proposition d'une démarche d'intégration*, These en sciences de l'information et de la communication, Université Jean Moulin Lyon 3.
- Bingham, R., Heywood J.S. et White S. B., (1991), « Evaluating Schools and Teachers Based on Student Performance: Testing an Alternative Methodology », *Evaluation Review*, vol.15.2, April, p.191-218
- Blanchet A. Gotman A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.
- Blin F. et Donohoe L.R., (2000), « Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue », *ALSIC*, Vol. 3, Numéro 1, juin, pp 19 - 47
- Boisvet D. et al., (2010), *Le Développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens*, Les Éditions Asted, 219p, ISBN 978-2-923593-18-3, Montreal.
- Boltanski L. et Chiapello E., (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, NRF, Opus cité p.479
- Bongers Y., J. et al., (1996), « The Findings », *In: OECD, Public Expectations of the Final Stage of Compulsory Education*. p.65 –103, Paris.
- Bonnet R., Bonnet J. (2005). « Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexité de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? », *In CLÉNET J., POISSON D., Complexité de la formation et formation à la Complexité* . Paris: L'Harmattan.
- Bontis N., (1999), « Managing organisational knowledge by diagnosing intellectual capital ». *International Journal of Technology*, 18(5): 433-462.
- Boo V. (2006). « Linking a Service-driven Market Orientation to Service Quality ». *Managing Service Quality*, 16(6), 595-619.
- Borgès Da Silva G., (2001), « La recherche qualitative : un autre principe d'action et de communication », *Revue Médicale de l'Assurance Maladie* , volume 32, n° 2 / avril-juin.
- Boud, D J (1985), «Problem-based learning in perspective », *in Boud D J (Ed) Problem-Based Learning in Education for the Professions*. Sydney:,Higher Education Research and Development Society of Australasia, p13-18.
- Bouchard J.-M. Pelchat D. et Boureault P., (1996), «Partenariat entre les familles et les intervenants : Contexte théorique? », *dans M. Mercier, S. Ionescu et R. Salbreux -sous la dir., Approches interculturelles en déficience mentale : L'Afrique, l'Europe, et le Québec*, Presses Universitaires de Namur, Belgique
- Boudard E. et Jones S. (2003), «The IALS approach to defining and measuring literacy skills», *International Journal of Educational Research*, vol. 39, no. 3, pp. 191–204.
- Bourcier-Desjardins R. et al, (1990), « Veille technologique: Revue de la littérature et étude de terrain », *Centre d'études et de recherche en sciences de l'information*, CERSI, 1990.

- Bourel F. et Detre M. (2006), « L'implication des associations dans la lutte contre l'illettrisme en Nord Pas De Calais », *Région Nord Pas De Calais, Conseil économique et social régional, Rapport* 16 Mai 2006.
- Boutc'h S. (2005), « Changement social et développement participatif », *COTA, Fiches communication*, 12 Mai 2005.
- Boutet C.V. (2011), *Le cycle de l'information en intelligence économique, à la lumière du web 2.0*, These en Sciences de l'information et de la communication, Université du Sud Toulon Var, 09 Nov.2011,
- Boyne G.A., (2002), « Public and private management: what's the difference? », *Journal of management studies*, 39-1, January.
- Brangier E., Tarquinio C. (1998). « La compétence : modèles et usages d'émergence de nouvelles normes sociales ». *Connexions*, 70
- Briaut C. et al., (2005), « Conduire une enquête par un questionnaire », *SCOORE Guide*, Version 1, St. Etienne, octobre
- Brown S.W., Fisk R.P. et Bitner M.J., (1994), «The development and emergence of services marketing thought », *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 5 (1), pp. 21-48.
- Boyer J.C., (2009), « Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones », *Presse de l'université de l'ottawa, collection Question de l'éducation*, sous la direction de Diana Masny, ISBN-978-2-7603-0702-5.
- Brahimi et al, (2011), « L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec », *Institut National de Santé publique du Québec*, ISBN: 978-2-550-61419-7, Février 2011
- Brassat E., (2012), *Education, Apprentissage et Connaissance : La formation des idées pédagogiques*, Thèse en Philosophie, Université Paris X, Nanterre, France, 23.01.2012.
- Braybrooke D. et Lindblom C.E., (1963). *A Strategy of Decision*. The Free Press, New York.
- Brennan, J. (1997). *Standards and quality in higher education*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bretones D. et Said A., (2006), « Intelligence économique et management des connaissances », *Colloque en route vers Lisbonne*, 9 et 10 Novembre 2006.
- Brodin E.(2004). « Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues : quels invariants ? », *La revue RDLC, N°1, Consulté le:15 Décembre 2013*  
<http://acedle.org/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf>  
<http://acedle.org/spip.php?rubrique52>
- Brossard, M. (1992). « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », *Enfance*, 46, 189-200.
- Brouard F., (2002), « Pertinence d'un outil : diagnostique des pratiques de veille stratégique pour aider les PME », 6° Congrès international sur la PME - Octobre 2002 - HEC – Montréal.



- Brouard F., (2004), « Développement d'un outil, diagnostique des pratiques de veille stratégique des PME. », *CIFEPME*, CNRS, Université Lyon 2.
- Bruillard E., (2004), « Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche », in *Enseignement à distance : épistémologies et usages*, *Hermès, Laboisier*, p.115-133.
- Bugandwa M.A.D. (2008), *Orientation-Marché: Une stratégie pertinente pour la gestion des institutions d'enseignement supérieur*, Thèse Doctorat, Ecole de commerce Solvay, Belgique.
- Bulingue F., (2002), *Pour une culture de l'information dans les petites et moyennes organisations: un modèle incrémental d'intelligence économique*, Thèse, Université Toulon - Var, 02.12.2002.
- Burns A. C. et Bush, R. F., (1998), *Marketing research*, 2ème ed. Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Caire G., (1982), « Précarisation des emplois et régulation du marché du travail », *Sociologie du Travail*, Vol. XXIV, n°2, p. 135-157.
- Caitriona R., (2011), « Count Read Succeed, A strategy to improve outcomes in literacy and numeracy », *Department of education*, Ireland.
- Callon M., (1988), *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits Scientifiques*, Paris : La Découverte
- Callon M., (1995), « L'innovation et ses mythes », *La recherche sur l'innovation, une boîte de Pandore?* (pp. 5-29). ACFAS: Cahiers scientifiques 83.
- Campbell A. et Gagnon N., (2006), « Literacy, Life and Employment: An Analysis of Canadian International Adult Literacy Survey (IALS) », *The Conference Board of Canada*, Education Learning, Microdata,
- Caron-Fasan et Lesca Nicolas, (2003), *Présent et futurs des systèmes d'information*, Presse Universitaire de Grenoble.
- Caruana, A., Ramaseshan, B. et Ewing, M. (1998). « The Market Orientation - Performance Link: Some Evidence from the Public sector and Universities ». *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 6(1), 63-82.
- Castells, M. (1998), *La société en réseaux, l'ère de l'information I*, Fayard, Paris.
- Castells M. (1999a). *Le pouvoir de l'identité. L'ère de l'information II*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (1999b). *Fin de millénaire. L'ère de l'information III*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (2002), *La galaxie Internet*, Fayard.
- Cerisier J.F, (1999), *Environnements d'apprentissages collectifs en réseaux*, Poitiers, Paris 8, Groupe de recherche sur l'apprentissage et les médias en éducation
- Clark B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Oxford, New York, Tokyo: IAU Press/Pergamon.

- Chabaud. D. et Ngijol. L. (2005), « La contribution de la théorie des réseaux sociaux à la reconnaissance des opportunités de marché », *Revue Internationale PME*, Vol 18, N°1, p 29-46
- Chaput L., (2006), « La veille stratégique intégrée », *RePAD working paper No. 032006*, Université du Québec en Outaouais (UQO),
- Charle C. et al., (2004), « Enseignement supérieur : le moment critique », *Regards sur l'actualité*, n°301, mai 2004. *Revue : Educacao et sociedade*, 88, Volume 25 Numero Special, Brésil.
- Charreire, S., Huault, I. (2001), « Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat », *Finance Contrôle Stratégie*, Volume, 4, N° 3, p.31-55.
- Cheng, C., et Krumwiede, D., (2010). «The effects of market orientation and service innovation on service industry performance: An empirical study », *Operations Management Research*, 3(3-4), 161-171.
- Chevallard Y. et Ladage, 2012, « Théorie de l'apprentissage et didactique pluridisciplinaire », *UE Didactique fondamentale et professionnalités*, Université de Provence, Département des sciences de l'éducation, Décembre 2011.
- Choo, C. W., Detlor, B., et Turnbull, D. (2000). *Web Work: Information Seeking and Knowledge Work on the World Wide Web*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Chouk S. et Lesca H., (2003), « Le support de l'information, un facteur clé dans le processus d'attention collective aux signaux faibles », *Journées d'études sous le thème Management des entreprises électroniques, Montpellier*, 12 décembre 2003
- Chouk S. et Lesca H., (2004), « Veille Anticipative stratégique et PME-PMI tunisiennes », *9ème congrès de l'AIM*, 2004.
- Cissé D.D., (2008), « Les TIC : instruments de médiation socioconstructiviste », *In K. Toure, T.M.S. Tchombe, et T. Karsenti (Eds.)*,
- Clénet j., (2007), « Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique », *Association pour la recherche qualitative*, hors série, N°3, 2007, ISSN 1715-8702.
- Cohen C., (2006), « Intelligence Economique et Stratégique : comment améliorer l'efficacité de l'IES et son impact sur la performance de l'entreprise? », *Actes du colloque IECI - Paris- 16.11.2006*.
- Cohen, S.G., et Bailey, D.E. (1997). «What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite », *Journal of Management*, Vol.23, No 3, pp.239-290
- Cohen W.M. et Levinthal D.A, (1990), «Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation », *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, n° 1.
- Coleman, J.S. and al. (1966), «Equality of Educational Opportunity», *Washington, D. C., Government Printing Office*, United States.
- Coll, C., et Marti, E. (2001). « Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse », *In J.P. Bernié (Ed.) Apprentissage, développement et significations* (pp. 43-57). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

- Collesei U., (2000), *Marketing*, Cedam, 3<sup>ème</sup> édition
- Conduit, J. et Mavondo, F. (2001). «How Critical is Internal Customer Orientation to Market Orientation?», *Journal of Business Research*, 51, 11-24.
- Contal P.(2002), *Une expérience concrète d'intelligence économique vécue au quotidien*, Levet.
- Compte C., Arnaud C. (2010), « Mutations apportées par les TICE et l'employabilité dans la transmission des connaissances », *Actes des 7èmes Rencontres Europe-Amérique Latine sur la Coopération et la Formation Technologique et Professionnelle*, novembre 2010, Cartagena de Indias, Colombie
- Cosnier J., (2006), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris.
- Coté L., (2003), « Veille », *L'observatoire de l'administration publique, Coup d'oeil*, Vol.9, N°.1, Février 2003, Québec, Canada.
- Coté L., (2005), « Les partenariats public-privé », *L'observatoire de l'administration publique, Télescope*, Vol.12, N°.1, Février 2005, Québec, Canada.
- Cremin, L.A., (1988), *American Education: The Metropolitan Experience*, New York, Harper & Row.
- Cros, F., (2001), *Politiques de changement et pratiques de changement*, Paris : INRP.
- Crozier M., (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, 413 p.
- Crozier M. et Friedberg E., (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- Cucchi A, (1999.b), « Les communautés cognitives: l'information et la décision au coeur des relations partenariales », *Systèmes d'Information et Management*, Vol. 4, N°3, p. 27-52.
- Cucchi A, (2004), «Pratiques relationnelles et usages des technologies de l'internet : le cas des entreprises réunionnaises», *9ème congrès de l'AIM*, 2004.
- Cyert, R. M.,et March J. G, (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Cyert R., Mkumar P. et Williams, J.R.,(1993), « *Information, markets imperfections and strategy*», *Strategic Management Journal*, vol. 13, n° 5, 1993.
- Demers P., (2008). *Élever la conscience humaine par l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Davenport T.H. (1997). *Information Ecology*. Oxford University Press, Oxford. .
- Davenport T.H. et Prusak, L. (1998), *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Boston : Harvard Business School Press.
- Davidsson, P. (2003). «The domain of entrepreneurship research: Some suggestions», *In J. Katz & D. Shepherd (Eds.), Cognitive Approaches to Entrepreneurship Research*, Vol. 6, pp. 315-372., Oxford, UK: Elsevier, JAI Press.

- De Ketele, J.-M., (2009), « Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie », *32e colloque international de l'AFEC : orientation et mondialisation*, Dijon, 25-27 juin.
- Dechaux D., (2011), « Le printemps arabe : entre espoirs et désillusions », *Moyen Orient, Dossier révolutions, IFRI*, 3661, pp.18-25.
- Deschenaux F. (2007), « Guide d'introduction au logiciel QSR NVIVO 7 », *ARQ, Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Janvier 2007.
- Debesse M., (1969), «Jalons». *In Traité des sciences pédagogiques*, PUF, vol. 1, p.10.
- Delamotte E., (2007), « Information and knowledge literacy. ». *Esquisse. Eduquer à/par l'information*, janvier, no 50- 51, pp.41-53
- Delhaxhe, M., Houart, M. et Pollet, M.Ch., (2011). « Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ? », *In Ph. Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*.
- Deng S. et Dart J. (1994), «Measuring market orientation: a multi-factor, multi-item approach», *Journal of Marketing Management*, 10, 8, 725-742.
- Déro M. et Heutte J., (2008), « Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur : auto-efficacité, flow et satisfaction au travail », *Les "journées communication et apprentissage instrumenté en réseau" (JOCAIR)*, Amiens (France), 27 29 Août 2008
- Desroche H., (1978), *Apprentissage 2 : éducation permanente et créativités solidaires*, Les Éditions Ouvrières, p. 22.
- Di Castri F., (1998), *La fascination de l'an 2000, préface de "Qui a peur de l'an 2000"*.Éditions Multimondes, UNESCO, 305 pages.
- Di Castri, F. (2002). « Les conditions gagnantes du développement durable ». *Actes du colloque de Dakar, Francophonie et développement durable, quels enjeux, quelles priorités*, IEPF.
- Didier, E. (1990), *Langues et langages du droit. Étude comparative des modes d'expression de la Common Law et du Droit Civil, en français et en anglais*, Wilson & Lafleur, Montréal,
- Dionne L. (2007), « Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique », *Education francophone en milieu minoritaire*, volume 2, N°1.
- Dixon S. et Tuya C., (2010), « Workers with low literacy or numeracy skills: characteristics, jobs, and education and training patterns », *Report Department of labour*, ISBN 978-0-478- 33399-2, Wellington, New Zealand.
- Doise W. Mugny G. et Perret-Clermont A.N., (1975). « Social interaction and the development of cognitive operations», *European Journal of Social Psychology*, 5, (No. 3), 367-383.
- Doise W. et Mugny G., (1981), *Le Développement Social de l'intelligence*, Inter-Éditions, Paris.

- Doise, W. et Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Donnelly K.J., (2013), «Improving Literacy and Numeracy Achievement in Schools », *Report by the comptroller and auditor general*, NIAO: Northern Ireland Audit Office, 19 February 2013.
- Dou H. et al. (1993), « La veille technologique », *les cahiers du Leran - Sciences de la Société* n°29 mai 1993, p. 213-216.
- Dou H., (1995), *Veille technologique et compétitivité, l'intelligence économique au service du développement industriel*, Dunod, Paris.
- .Dugal. J.P., (1991), « Analyse et traitement didactique des APS », *Revue EPS*, n°230.
- Dumas L. (2004), « La veille marketing en hôtellerie, une pratique de gestion à exploiter », *Dossier : Regards sur l'hôtellerie*, Théoros, automne-2004.
- Dumas Carré. A. et Weil-Barais A., (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne :Peter Lang, A. Eds.,
- Duriez F., (2011), «Trois leviers pour une culture de la relation en entreprise: de l'implicite à l'explicite », *Entreprises et marches, Les echos.Fr*, 05.20.2011, <http://lecercle.lesechos.fr/entreprises-marches/management/rh/221138412/trois-leviers-culture-relation-entreprise-implicite-a-ex> (Consulté le : 05.03.2013)
- Earl M., (1999), « Toutes les entreprises font de l'information ; l'art du management de l'information », *Paris, Les Echos*.
- Ebelman G., (2004), « I.E. Intelligence économique », *Les dossiers de synthèses*, 02, CE / 2004.
- Eduscol (2010), « Former et évaluer par compétences dans le cadre des activités expérimentales - Grilles de compétences », *Ministere éducation nationale française, physique-Chimie, MEN/DGESCO, Mai*.
- Elenkov, D.S., (1997), «Strategic uncertainty and environmental scanning », *Strategic Management Journal*, Vol 18, n°4
- Evrard S., (1998), « Les freins de l'intelligence économique dans la culture française », *Revue de l'intelligence économique*, N°:2, avril, 1998.
- Fenouillet, F. et Lieury, A. (1996) « Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 99-124.
- Férrandéry J. L. (1996), *Le point sur la mondialisation*, PUF, Paris, 1996.
- Figel J. (2007), « Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen », *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Publication au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394.

- Fishammar J., Horte A., (2007), «The role of market orientation and entrepreneurial orientation for new product development performance in manufacturing firms», *Technology analysis and strategic management*, Vol.19, N°6, p.765-788.
- Flavian, C. et Lozano, J. (2006). «Organizational Antecedents of Market Orientation in the Public University System», *International Journal of Public Sector Management*, 19(5), 447-467.
- Forman S.et, Lynn A., (2000), “Beyond Eighth Grade: Functional Mathematics for Life and Work. Berkeley”, *Learning Mathematics for a New Century*, Maurice Burke Editor, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA:
- François P.H., (1997), « Le sentiment de compétence », *colloque CRUISE 1997*.
- Franke, N. (2001). «Graduate Students as Target Group of the University's Marketing Activities: Analyzing the Problem of Recruiting PhD Students at German Institutions of Higher Education», *Services Marketing Quarterly*, 23(2), 81-108.
- Frion P., (2004), «Observations sur le manque de méthode dans la recherche d'information sur Internet», *Ecole supérieure de commerce de Brest, Acrie réseau national*, 05-08-2004.
- Gallagher, J. et Smith, D. (1997). « Applying Total Quality Management to Education and Training: a US Case Study», *International Journal of Training and Development*, 1(1), 62-71.
- Ganesh et al, (2003), « Competitive intelligence fields research : Moving the field forward by setting a research agenda » ; *Journal of competitive intelligence and management*, 1(1), 1-12.
- Gardner H., (1992), « Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing »; In B. R. Gifford and M. C. O'Connor (eds), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (p. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gartner W.B., Bird.B.J. et Starr.J.A. (1992), « Acting As if: Differentiating entrepreneurial from organizational behavior », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol 16, pp 13-30;
- Gather T. M., et Perrenoud P., (2003), In Groux D. *Dictionnaire d'éducation*
- Gaudet D., (1998), *La coopération en classe: guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal.
- Gazier B., (1990), « L'employabilité, brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du travail*, Vol. XXXII, n°4, p. 575-585.
- Genin C. (2004), « Culture numérique, des contradictions dans les termes.», *ICHIM Berlin-04 - Patrimoine et Culture Numérique*, Berlin, 31 Aout au 2 Septembre. 2004.
- Gerdes, Hilary and Brent Mallinckrodt (1994), « Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention », *Journal of Counseling and Development*, 72, January/February, 281-288
- Gibert P., (2002), « L'analyse de la politique à la rescousse du Management public », *Politiques et Management Public*, Vol 20, n°1.

- Goad T.W., (2002), *Information Literacy and Workplace Performance*, Quorum Books, Westport.
- Goria S., (2009), « Entre la veille stratégique et l'innovation, la démarche de veille créative de veille créative: Ce que la veille créative emprunte aux wargames sur plateau » - *Manuscrit auteur, publié dans "VSST (Veille Stratégique, Scientifique et Technologique)*, Vandoeuvre-lès-Nancy : France - (2009)"
- Grenier S. et al. , (2008), « L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture», *Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social*, N°89-552-MIF/catalogue N° 19, ISBN 978-0-662-07923-1
- Grinstein A., (2008), «The effect of market orientation and its components on innovation consequences: A meta-analysis », *Journal of the academy of Marketing science*, Vol.36, N°2,p.166-173.
- Ghouati A., 2009, « Globalisation d'une politique éducative au Sud de la Méditerranée : le processus de Bologne au Maghreb », *Communication au colloque international Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, du 11 au 13 mai 2009, Université de Paris VIII, Paris
- Guilhon A. (2003), « L'intelligence économique ; une nouvelle politique publique au service des acteurs économiques », *L'intelligence économique-une nouvelle politique publique au service des acteurs économiques*, Colloque du 1-12-2003, Ecole militaire, France.
- Guo-ping S., (2011), « Education in Shanghai: for every students lifelong development", *Shanghai Municipal Education Commission*, Salzburg, Austria, September, 2011
- Guttman C, (2003), « L'éducation dans et pour la société de l'information », *Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information*, CI/INF/2003/PI/1, UNESCO 2003.
- Guthleber B.(2010), « Passage un abécédaire de la gestion des ages », *AFMD*, Ecole de management, Université de Strasbourg.
- Hamilton, B., (1998), « La gestion du savoir à la commission de la fonction publique », *Document de travail*, 1998.
- Hammond, K., Webster, R. et Harmon, H. (2006). «Market Orientation, Top Management Emphasis, and Performance Within University Schools of Business: Implications for Universities», *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(1), 69-85
- Hannay F. et Fretwell C., (2011), «The higher education workplace: meeting the needs of multiple generations», *Higher Education Journal*, Vol.10, Mars 2011
- Hanushek E.A., (1997), « Assessing the Effects of school resources on student performance: an update», *Educational Evaluation and policy Analysis*, summer, vol.19 N°2, p:141-164
- Harrison D., Laplante N., et St-Cyr L., (2001), « Cooperation and resistance in work innovation networks», *Human Relations*, 54, 215-255.
- Havelock, E.A. (1981), *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*. Paris. Maspero.

- Hein C. et Cassirer N., (2010): *Workplace Solutions for Childcare* (ILO, Publications, Geneva).
- Hemsley-Brown J.V. et Oplatka, I. (2010) « Market Orientation in Universities: A comparative study of two national higher education systems», *International Journal of Educational Management*, 24, 3, pp204-220.
- Hermel L., (2001), *Maîtriser et pratiquer la veille stratégique* ; Afnor, Paris.
- Herman J. (1988), *Les langages de la sociologie*, PUF
- Hertzel P. et al. (2006), « De l'Université à l'Emploi », *Débat National Université Emploi, Commission du débat national Université Emploi*, Rapport Final, Pour le premier Ministre, Sorbonne, 24 octobre.
- Heute J. Lameul G. et Bertrand C., (2010), « Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique ». *TICE2010 - 7ème Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* - ISBN 2-9516740-5-8
- Heyworth F. (1999). « Innovative Approaches to the Organisation and Set-up of Language », *Education. Graz: European Centre for Modern Languages.*
- Hirtt N., (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre.
- Hodgins, W. 2002. « The Future of Learning Objects », *Learning Objects Forum*, Menlo Park, California,
- Holzer H.J.(2011), « Raising Job Quality and Skills for American Workers: Creating More-Effective Education and Workforce Development Systems in the States », *The Hamilton Project, Mission statement, Discussion Paper, 2011-10*, November 2011, Brookings
- Houissa H.R., (2009), « Les pratiques hybrides de l'enseignement des TIC/21 : expérience des instituts supérieurs des études technologiques en Tunisie : cas de l'ISSET – Charguia », *TICEMED, Milano-Bicocca* , 28 - 29 Mai.
- Horton F.W., (2007), « Programme Information pour tous - Introduction à la maîtrise de l'information », *Secteur de la communication et l'information, Division de la Société de l'information*, Paris, UNESCO, 2007, 102 p.
- Huba M.E. et Freed J.E, (2000), *Learner-centered assessment on college campuses, shifting the focus from teaching to learning*, Allyn et Bacon, USA.
- Huber G.P., (1991), «Organizational learning: the contributing processes and the literature », *Organization Science*, vol. 2, n° 2,1991
- Huet F. et Lazaric N., (2004), « Apprentissage coopératif et complémentarité des mécanismes de coordination : une étude empirique », *Economies et Sociétés, série Oeconomia*, 8, 2073- 2103.
- Hugon P. Winter G. et Baby C. (2002), « Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement », *HCCI, Rapport du Haut Conseil de la coopération internationale pour le Premier Ministre*, Adopté le 24 Sept., France



- Huhtala, J. P., et al., (2010), « Market orientation, innovation capability and business performance: Insights from different phases of the business cycle ». *Paper presented at the ANZMAC Annual Conference*, University of Canterbury.
- INJEP, (2003), « Le point sur l'illettrisme », *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*, Établissement public du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (France), Novembre 2002, (Dossier mis à jour en janvier 2003)
- Isaac H., (2003), « Utilisation d'Internet pour la veille stratégique : facteurs déterminant des pratiques des entreprises françaises. », *Communication à l'AIM*, VIII<sup>e</sup> Congrès.
- Januals B. (2003), *Culture de l'information, du livre numérique*, Hermès, Paris.
- Jacob.R., (2000), «La transformation d'une grande organisation de service public basé sur les NTIC», *Cahier de recherche CR-00-11*, LENTIC, Université de Liège,
- Jacob R. Turcot S., (2000), « Globalisation, économie du savoir et compétitivité », *Rapport de veille*, Institut de Recherche sur les PME, Université du Québec à Trois-Rivières, Juillet 2000.
- Jacob, R., Pariat, L., (2000), « Gérer les connaissances, un défi pour la compétitivité du 21<sup>ème</sup> siècle. Études de cas au Québec », *Rapport de recherche commanditée*. CEFRIO, 63 p.
- Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in. *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Harmattan, Paris, France.
- Jakobiak F., (2001), *L'intelligence économique en pratique*, Les éditions d'organisation, Paris.
- Jalby V.,(2013), « l'échantillon », *Université de Limoges – MI AES - Analyse des données – 2013-2014 – II. Échantillon*
- Janissek R., Lesca H., (2004) « Usage innovant du site Web pour la provocation d'informations d'origine terrain pour la Veille », *7<sup>ème</sup> CIFEPME - 27, 28 et 29 Octobre 2004*, Montpellier
- Janissek R., Lesca H. et Freitas H., (2006) « Veille anticipative stratégique-Intelligence compétitive : usage innovant du site web », *Revue Gestion*, 2006.
- Jeunesse C. et Dumont C. (2004), « Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif », *Colloque TICE Méditerranée*, 26-27 novembre.
- Johnston B., (1994). *Critical numeracy*. Fine Print, 16(4), 32–36.
- Johnstone D.B., Arora A. et Experton W., (1998), « The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms », *World Bank, UNESCO World Conference on Higher Education*, Paris, France, October 5-9.
- Johsua S. et Dupin J-J., (1993). « Learning Electricity and Electronics with Advanced Educational Technology », *NATO ASI Series F*, Springer-Verlag, Volume 115, Berlin.
- Jong-Ae K., (2006), « Evaluer les effets de la gestion des connaissances », 72<sup>ème</sup> Congrès international IFLA, Séoul, 20-24.08.2006, Traduction de l'anglais : Violette N.

- Jonnaert Ph. (2009), *Compétence et constructivisme un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck–Université,
- Julien P.A. (1997), *Les PME bilan et perspective*, Economica.
- Kadiri Y. et al, (2003), « Environnement et mondialisation », *Rapport module*, Ecole Nationale Supérieure des Mines, St. Etienne, 2003.
- Kalika M. et al. (2002), *Le e-management: vers l'entreprise virtuelle*, Editions Liaisons
- Kara A. et DeShields O.W.,(2004), « Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation », *MEQ, Vol 3* . Pennsylvania State University-York Campus
- Kara, A., Spillan, J. et DeShields, O. (2005). « The Effect of a Market Orientation on Business Performance: a Study of Small-Sized Service Retailers Using MARKOR Scale. », *Journal of Small Business Management*, 43(2), 105-118.
- Keesing R., (1974), « Theories of culture », *Annual review of anthropology*, N°3, p: 73-97.
- Keel O. et Kempeneers M., (2007), « La fiction de l'université-entreprise », *L'autre Forum*, Décembre
- Kelissidis V.,(2000), « Benchmarking », *Report produced for the EC funded project, INNOREGIO: dissemination of innovation management and knowledge techniques*, Thessaloniki Technology Park, Janvier
- Khenissi M.G., (2008a), *Déterminants et conséquences de l'adoption de la veille stratégique dans les organismes publics tunisiens*, Mastere de recherche, ISCAE, Université Manouba, Tunisie
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2008b), « La veille stratégique dans les organismes publics d'un pays émergent », *1<sup>ère</sup> Conférence internationale SIIE 2008*, Tunis, IHE éd., Tome 1, p342-360.
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2008c), « Vers les modèles d'évaluation de la culture technologique de veille pour la gestion des connaissances », *13<sup>ème</sup> e Conférence internationale AIM 2008*, Paris.
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2009), « L'impact contextuel sur la typologie de veille dans les organismes publics », *2<sup>ème</sup> Conférence internationale SIIE 2009*, 12-14 Février- Tunis.
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010a), « La veille stratégique : bilan de la culture numérique la veille du 2.0 », *Revue LCN - Les cahiers du Numériques*, Lavoisier, Vol.6, N°1/2010, 135-156 pp.
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2010b), « La veille stratégique: pour le développement durable de la qualité et de l'employabilité des universitaires», *Colloque International, MED3, Troisième Dialogue Euro Méditerranéen de Management Public : Développement durable et Action publique, GEAP, Universités: EMUNI, Paul Cézanne Aix Marseille, L'ENA France, 7-8 Oct, Tunis*.
- Khénissi M.G. et Gharbi J.E., (2011), « Veille numérique et gestion des connaissances : une évaluation dans un pays émergent », *3<sup>ème</sup> Colloque spécialisé en Sciences de l'information (COSSI)*, Université de Moncton, Campus de Shippagan, Nouveau-Brunswick, Canada, 8-9 Juin.
- Kirsch, I. 2001, «The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured», *Educational Testing Service Research Report RR-01-25*, Princeton, New Jersey.

- Kirsch I. et Lennon M. (2002), «Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy». *A Report of the International ICT Literacy Panel*, Educational Testing Service, Princeton.
- Kirzner I.M., (1973), *Competition and entrepreneurship*, University of Chicago Press, Chicago.
- Kohli A.K. et Jaworski B.J. (1990), «Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications», *Journal of Marketing*, 54, 2, 1-18.
- Korpan C., (2009), « Littérature scientifique : Que savent et que veulent savoir les étudiants ? », *Grande Prairie Regional College, CCA, CCL*
- Kotler, Ph. et Fox, K. F. A., (1985). «Strategic Marketing for Educational Institutions », *Prentice Hall*. New Jersey
- Kotler Ph. et Dubois B., (2004), *Marketing Management*, 11<sup>ème</sup> Edition Delphine Manceau, Person Education, ISBN :2-7440-7040-8, Paris, France
- Kriaa S., (2006), *Veille anticipative stratégique, Problème de l'animation*, Thèse en co-tutelle, Université Pierre Grenoble2, France, ISG Tunis, 14 Novembre 2006.
- Krippendorff K. (2003), « Content analysis : an introduction to its methodology », 2<sup>nd</sup>.Edition, *Sage Publications*, Thousand Oaks,
- Lafferty, B. et Hult, T. (2001), «A Synthesis of Contemporary Market Orientation Perspectives»,. *European Journal of Marketing*, 35(1/2), 92-109.
- Lahaye D., (2009), « La VAE et les référentiels de compétence vont-ils à l'encontre d'une culture professionnelle ? », *3ème Congrès International de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale*, Hammamet, Tunisie, 21-24 Avril.
- Lambert L. et Welsh L., (2006), « La veille documentaire : Vocabulaire et Webographie », *CEFES*, Université Montréal, 20 Mars 2006.
- Lamouroux M., (2006), « Autour de l'Information Literacy : Faire comprendre que l'information ne va pas de soi », *l'ADBS (Association des Professionnels de l'Information et de la Documentation)*, <http://www.adbs.fr/autour-de-l-information-literacy-mireille-lamouroux-51283.htm?RH=1370348761757#sthash.hr3eDxnl.dpuf>
- Lampel J., (2001), « The core competencies of effective project execution: the challenge of diversity», *International Journal of Project Management*, Vol 19, pp 471-483.
- Lavigne G., (2007), «La pédagogie contemporaine de l'apprentissage constructiviste», *Journal of distance education*, Vol.22, N°1, 59-72.
- Lavoie J., (2002), « Le discours sur la traduction juridique au Canada1 », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 47, n° 2, 2002, p. 198-210.
- Lawrance P.R. et Lorsch J.W., (1967), « Organization and environment », *Harvard Business School*, Massachusetts.

- Laulan A.M. (2011), « De la société de l'information vers les sociétés du savoir », *Manuscrit auteur, publié dans "Nouveaux espaces de partage des savoirs*, Kiyindou.A et Amador .R (Ed.) (2011) 131 à 143"
- Le Bœuf C. (2004), « Proposition d'une nouvelle approche Marketing des médias », *Ire conférence francophone en sciences de l'information et de la communication*, Faculté de journalisme de l'Université de Moscou, mai 2004.
- Le Boterf G., (2000) « De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? », in. *Quel avenir pour les compétences ?*, Bosman, Gerard et Rogiers, Bruxelles, De Boeck, 2000. p. 15.
- Le Deuff O. (2009), *La culture de l'information en reformation*, Thèse en SIC., Université de Rennes 2, 532 p., Rennes, France.
- Le Flanchec A. (2011), « Regard épistémologique sur les sciences de gestion », *Cahiers de Recherche PRISM-Sorbonne 11-18*
- Le Maître D. et Hatano M. (2007), *Usage de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan
- Le Moigne J.L., (1990), *La modélisation de systèmes complexes*. Paris. Dunod. 178p.
- Le Moigne J.L., (1994), *Le constructivisme*, ESF éditeur.
- Le Moigne J.L., (1995), *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je ? 127p.
- Lebart L., Salem A., (1988), *Analyse statistique des données textuelle*, Paris, Dunod, 1988
- Lebrun M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation*, Perspectives en éducation et formation, de Boeck, Belgique.
- Lefrançois D., (2008), *Grand dictionnaire du coaching et des disciplines associés*, Gualino Editeur, Collection City&York, ISBN-13: 978-2842009465
- Legendre R., (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris
- Legendre R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, GUÉRIN / ESKA
- Legendre M.F. (2001). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*, Université de Montréal
- Legendre R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>ème</sup> Ed., Guérin, Montréal.
- Lemaire S., (2006), « Panorama des outils de veille 2005 », *ADEC*, Dossier de veille, 28-03-2006.
- Lengnick-Hall, C. (1996). « Customer Contributions to Quality: a Different View of the Customer-oriented Firm », *Academy of Management Review*, 21, 791-824.

- Leplat, J. (1991), « Compétences et ergonomie », In : R. Amalberti, M. de Montmollin, et J. Theureau (Éds). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, pp.263-278.
- Lesca H., (2001), « Veille stratégique : passage de la notion de signal faible à la notion de signe d'alerte précoce », *Actes colloque VSST-01*, Barcelone, Octobre 2001, Tome 1, p.273-277.
- Lesca, H. (2003) *Veille Stratégique, la méthode L.E.SCAning*, Ed. EMS Management et Société.
- Lesca H. (1994), « Veille stratégique pour le management stratégique: état de la question et axes de recherche », *Economie et Sociétés, Série Sciences de Gestion*, SG N°20, vol 5, p31-50
- Lesca H. et al. (2003), « Apports Différentiels de l'Internet pour la Veille Anticipative », *AIM*, 2003.
- Lesca H. et Chouk S. (2004), « Veille Anticipative stratégique et PME-PMI tunisiennes », *9ème AIM*.
- Lesca H. et Kriaa S. (2006), « Veille anticipative stratégique: vers une gestion de la connaissance tacite dans les PME/PMI », *note de recherche du CERAG*, n° VSST 60112-B.
- Lesca H., et Lesca E., (1995), *Gestion de l'information : qualité de l'information et performances de l'entreprise*, Editions Litec, 209 p., 1995.
- Lesca H. et Janissek R., (2001), « Internet, un gisement d'informations », *5ème CIMRE*, 2001, Tunisie.
- Lesca H. et Kriaa S., (2006), « *Veille anticipative stratégique: vers une gestion de la connaissance tacite dans les PME/PMI* », note de recherche du CERAG, n° VSST 60112-B.
- Leutner, D. (1999). « *Discovery learning, intelligence, and problem solving ability* », EARLI Conference. Gothenburg, September 1999, Erfurt Educational University, Erfurt.
- Levet J.L. et Paturel, 1996, « *L'intégration de la démarche d'intelligence économique dans le management stratégique* », AIMS, Lille, 13-15 mai 1996, 20 p.
- Levy J.F., (2004), « Etat de l'art sur la notion de compétence », Institut National de Recherche Pédagogique, Département TECNE, Technologies nouvelles et éducation, (Juin 2000), edutice-00000606, version 1,10, Aug 2004
- Lewis, R. et Smith, D. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach, FL: St Lucie Press.
- Lindsay, A. (1994). « Quality and management in Australian universities ». *Journal of Tertiary Education Administration*, 16(1), 55-68.
- Lindenskov L. et Wedege T., (2001), «*Numeracy as an analytical tool in adult education and research* », Publication No.31, Centre for Research in Learning Mathematics, Roskilde University.
- Lings, I. (2004); «Internal Market Orientation Construct and Consequences», *Journal of Business Research*, 57(4), 405-413.
- Lings, I. et Greenley, G. (2005), «Measuring Internal Market Orientation», *Journal of Service Research*, 7(3), 290-305.

- Loilier T. et Tellier A., (1999), « *Gestion de l'innovation* », Caen: Éditions Management, collection Les essentiels de la gestion.
- Louis R., Jutras F., et Hensler H., (1996), « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation », *Université de Sherbrooke, Revue canadienne de l'Éducation*, 21, 4, pp. 414-432
- Lutfullayev P., (2007), « Research on Benchmarking in higher education: An overview », *Regional Conference on Quality in Higher Education. Research On Benchmarking in Higher Education: An Overview*. University of Malaya.
- Lukas, B. et Maignan, I. (1996), « Striving for Quality: The Key Role of Internal and External Customers », *Journal of Market Focused Management*, 1(2), 175-187.
- Lucien A, « La rémunération des auteurs dans l'économie de Web 2.0, la réponse de l'état », *TERMINAL, NUMERO SPECIAL*, « La propriété intellectuelle a l'heure du numérique », 2009.
- MacLeod C., (2002), « Évaluation des besoins d'apprentissage liés aux compétences essentielles dans l'industrie canadienne du camionnage », *Le projet de recherche sur les compétences essentielles de Développement des ressources humaines Canada (DRHC)*, ISBN: 1-896488-98-6
- Machlup F., (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*, Princeton University Press.
- Magali B. et al., (2007), « Géographie et représentation : de la nécessité de la méthode qualitative », *Association pour la recherche qualitative*, hors série, N°3, 2007, ISSN 1715-8702.
- Mallinckrodt, B. (1988), « Student Retention, Social Support, and Dropout Intention: Comparison of Black and White Students », *Journal of College Student Development*, 29, 60-64.
- Malo A., (1993), *L'émergence du savoir professionnel*, thèse de doctorat de l'université de Laval, Canada.
- Man.T.W .Y, Lau.T. et Chan.K.F. (2002), « the competitiveness of Small and Medium Entreprises- A conceptualization with focus on entrepreneurial competences », *Journal of Business Venturing*, Vol 17, pp 123-142
- Mahoney J.T. et Pandian J.R., (1992), « The resource-based approach within the conversation of strategic management », *Strategic Management Journal*, vol. 13, n° 5.
- Marsan C. (2007), *Gérer et surmonter les conflits*, 2<sup>ème</sup> édition, Série : fonctions de l'entreprise, Dunod
- Martin A., (2009), « L'éducation est elle toujours un principe fondateur du coopératisme ? », *Cahiers de l'IRECUS, Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'université de Sherbrooke*, 01- 09, Aout 2009.
- Martin M.O. et al. (2011), « TIMSS 2011 International Results in Science », *TIMSS & PIRLS International Study Center*, Library of Congress Catalog Card Number: 2012947310, ISBN-10: 1-889938-64-5, Boston, United States
- Martineau R., (2005), « *La légitimité du Management Public: l'apport de la lecture d'Adam Smith* », RECEMAP, CERMAT-IAE, Tours.

- Martinet B. et Marti Y.M., (1995), *L'intelligence économique, les yeux et les oreilles de l'entreprise*, Les Editions d'Organisation.
- Martinet B. et Ribault J.M., (1989), *La Veille technologique, concurrentielle, commerciale*, Paris, Edition d'Organisation, 300 p.
- Masny D. (2001), « Pour une pédagogie axée sur les littératies ». In D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer (15-26)*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Masny D. (2002), « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être ». In R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire*.
- Matarasso D., (2008), « Action culturelle cinématographique », *Revue Projections N°27/28*, Mars-Juin ,
- Mattelart, A., (2003), *Histoire de la société de l'information*, Paris, La Découverte..
- Mayer, R. E., (1992), *Thinking problem solving, cognition*, W. H., Freeman et Company, 2ed., New York
- Mazzarol, T. (1998). «Critical Success Factors for International Education Marketing», *International Journal of Educational Management*, 12(4), 163-175.
- Mc Avoy B.(1985), «How to choose and use educational objectives»,. *Med Teach*, 7, pp.27-35.
- McGreevy J., (2007), « Survey Response Scales », *Issues of Response Scales*, March 19, Page 1 of 3
- Médioni, M., (2009), « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme ». *Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)*, [apvlanguagesmodernes.org](http://apvlanguagesmodernes.org).
- Médioni, M., (2011), « Travail de groupe : les règles à construire ». *Dialogue*, N°142, *l'ordinaire de la classe*, Octobre.
- Merchiers J. (2000), « A-t-on besoin de compétence pour travailler ? », in *Travailler*, n°4, pp. 42-72.
- Merieu P., (1995), « Les théories pédagogiques sont elles faites pour être mise en pratique ? », *Colloque sur les pédagogies de la médiation*, CREPS De Poitiers, Octobre, 1995.
- Meirieu P., (2002), « Illettrisme et exclusion », *Colloque de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme : Faire société autrement*, Aubervilliers, France.
- Meyssonier F., (1995), « Nature et outils du management public », *Premières Rencontres Ville-Management : Le Maire Entrepreneur*.
- MFCU, (2013), « Emploi Ontario : Alphabétisation et formation de base, Système de gestion du rendement pour les fournisseurs de services et les organismes de soutien », *Unité de la formation de base du MFCU, Parker Management consulting, PMC Inc.*, Ontario, Canada,
- Michon C., (1988), « Le Marketing interne, un système de marketing à part entière », *Revue Française en Marketing*, n° 120, pp 11-20
- Miles M.B. et Huberman, A.M., (1994) *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Calif., Sage.

- Milfelner S.B. et Gabrijan.V., (2007), « An examination of the relationships among market orientation, innovation resources, reputational resources and company performance in the transitional economy of Slovenia », *Canadian journal of administrative Sciences*, Vol.24, N°3,p.151-164
- Miller C.E., (1990), « The assessment of clinical skills/competence/performance », *Acad Med* 1990;65,(Suppl.9):S63-7.
- Mintzberg H. (1990), *Le management*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Missonier S., (2007), « L'implantation d'une TIC dans les établissements scolaires : une analyse à partir des stratégies d'implication », *XVIème Conférence AIMS*, Montréal 6-9 Juin 2007.
- Mittermeyer D et Quirion D., (2003), « Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises », *Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec*, Bibliothèque nationale du Canada, ISBN 2-89574-019-4
- Moingeon B. et Ramanantso B., (1995), « Comment rendre l'entreprise apprenante », *L'Expansion Management Review*, septembre, p. 96-103.
- Monchatre S., (2008), « L'approche par compétence : technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec ». Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, CIRST, 2008-01, ISBN-978-2—23333-33-5.
- Monchatre S., (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Revue Interrogations ?*, N°10. La compétence, mai 2010, (en ligne)  
<http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour> (Consulté le: 22.05. 2013)
- Moreau A.C., Robertson A. et Ruel J., (2005), « De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive », *Education et Francophonie*, Volume XXXIII:2, Automne 2005,
- Morin S. (2006), « Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec », *Rapport 2, Mondialisation et intégration des systèmes d'études supérieures: mythes ou réalité*, Université du Québec, Ecole Nationale d'administration publique
- Morissette R. (2004), *Accompagner la construction des savoirs*, Edition Chenelière/ McGraw-Hill, Montréal, 216 pages
- Morris, M., Coombes, S., Schindehutte, M. et Allen, J. (2007), «Antecedents and Outcomes of Entrepreneurial and Market Orientations in a Non-profit Context: Theoretical and Empirical Insights », *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 12-39.
- Morse J. et Santiago G. (2000), «Accreditation and Faculty: Working Together», *Academe*, 86-1,30-34
- Mucciely A., (2004), « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs*, UQAM, 12 mai 2004, Recherches qualitatives, Hors Série, Numéro 1
- Murnane R. et Levy F., (1996). *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*, Free Press, New York.



- Murray T. S., (1997), «Proxy measurement of adult basic skills: Lessons from Canada», *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis*, .OECD and national center on adult literacy University of Pennsylvania, Hampton Press, Inc., pp. 163–185.
- Murray T.S, Owen E. et McGaw B., (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littéraire et les compétences des adultes*, Ouvrage du Ministère de l'industrie, Canada et Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Paris.
- Nagel U, Kern W. et Verena S, (2006), « Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable », *Forschung, und Entwicklung, padagogishe hochschule, Zurich*
- Nagels. M., (2009), « Evaluer des competences ou des performances ? ». *Universite catholique de Louvain-La-Neuve. Evaluation et developpement professionnel*, Janvier, Louvain-La-Neuve, Belgium. pp.C004. hal-00357588
- Narver J. et Slater S. (1990). «The Effect of Market Orientation on Business Profitability. », *Journal of Marketing*, 54(4), 20-35.
- Narver, J., Slater, F. et Tietje, B. (1998). « Creating a Market Orientation », *Journal of Market-focused Management*, 2(3), 241-255.
- Narver, J.et Slater F., (1990), «The Effect of a Market Orientation on Business Profitability», *Journal of Marketing*, 54 (4), 20-35.
- Nguyen D.Q. et Blais J.G. (2007), « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique », *Revue International Francophone d'éducation médicale, Pédagogie Médicale*, Nov., Vol.8 – N°4.  
<http://www.pedagogie-medecale.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2007026>
- Nickerson, R.S. (1994). *The teaching of thinking and problem-solving*, In: R.J. Sternberg Ed., *Thinking and problem solving*, London, Academic Press.
- Nonaka I. et Takeuchi H.,(1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York
- Norman J., (2001) «Benchmarking in UK HE: an overview», *Quality Assurance in Education*, ISSN: 0968-4883 ,Vol. 9, Iss: 4, pp.218 - 235
- Oba J., (2006), «L'enseignement dans les universités japonaises et l'employabilité de leurs diplômés», *3<sup>ème</sup> Congrès International de Management de la Qualité dans les systèmes d'Education et de Formation* , CIMQUSEF'2006, 24-26 Avril 2006- Rabat, Maroc.
- OCDE (2003), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* , ISBN:9789264102361, Paris.
- OCDE, (2000). « Literacy in the information age», Final report on the international adult literacy survey. Paris and Ottawa: Author
- OCDE et Statistique Canada (2000), « La littératie à l'ère de l'information », *Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa et Paris.

- OCDE (2006). « Assessing scientific, reading and mathematic literacy: A framework for PISA », Programme for International Student Assessment, OCDE Publishing
- OCDE (2007). « PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir », *Volume 1, Analyse des résultats*, Paris: OCDE.
- OCDE (2008), « L'enseignement supérieur et le marché du travail Repères pour l'élaboration des politiques », *Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation, sept.*
- OCDE (2010), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE
- Omrane A., Fayolle A. et Ben Slimane O.Z., (2009), « Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial : une approche dynamique », *XVIIIème Conférence Internationale de Management Stratégique de l'AIMS*, Grenoble, 2-5 Juin, France.
- Oplatka, I. et Hemsley-Brown, J. (2007), « The Incorporation of Market Orientation in the School Culture: An Essential Aspect of School Marketing », *International Journal of Educational Management*, 21(4), 292-305
- Orange G. (1999), *Management Public, Encyclopédie de la gestion et du management*, direction de Robert Le Duff.
- Orlikowsky W.J. et Baroudi J.J., (1991), « *Studying information technology in organizations :research approaches and asumptions* », *Information system research*, vol.2, n°1.1-28.
- Orrill R., (2001), « Preface Mathematics, Numeracy, and Democracy », *in Mathematics and Democracy, The Case for Quantitative Literacy*, The National Council on education and the disciplines..
- Ouellet F., (2006), « Socioconstructivisme et enseignement collegial », *Pédagogie collégiale*, Printemps, Vol. 19, N° 3,
- Outin.J.L., (1990), « Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'oeuvre : la construction sociale de l'employabilité. », *Sociologie du travail*, Vol.32, 4, p.469- 489.
- Paillé, P., (1996), « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse qualitative en particulier », *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P., Mucchielli, A., (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*, Paris, Armand Colin.
- Panitz, T. (1999), « Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning », *Educational Resources Information Center - ERIC ( ED 448 443)*, pp.1-13.
- Panzaru I. (2006), « Le choix difficile des universités : seize ans de réformes », *Carrefours de l'éducation*, 2006/2, n°22, p-27-40, Ed. Armand Colin
- Papi, C. (2012), « Des référentiels à la validation des compétences numériques : questionnements et dispositifs », *Revue.org, Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ?*, Vol.7, N°17, 2012..

- Pascaline (2012), « Synthèse des travaux de l'association Pasc@line , Réflexions sur une approche Compétences », Avril.  
[http://www.all-in-web.fr/offres/doc\\_inline\\_src/650/SynthE8se%2BCompE9tences%2B2012.pdf](http://www.all-in-web.fr/offres/doc_inline_src/650/SynthE8se%2BCompE9tences%2B2012.pdf)
- Patarai N., (2010), *The ESG and Students' Involvement in European Quality Assurance of Higher Education*, Master Thesis, European Master in Higher Education, Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo, Spring 2010
- Paul J.J. et Suleman F., (2005), « La production de connaissances dans la société de la connaissance », *Education et Sociétés*, 15 (1), 19-43.
- Pellemans, P. et al, (1999), *Recherche qualitative en marketing*, Ed. De Boeck & Larcier S.A., 461p.
- Pelletier J. (2006), « Introduction. L'Université : intellectuel collectif ou entreprise », *Revue Analyses et discussions*, no 8, printemps 2006, pp. 1-6. Montréal : SPUQ. .
- Perreault M. (2008), « Stratégie Socio-affective cognitive et métacognitive en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire », *Document de fondement, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*, Les EditionS Cheneliere Inc. , ISBN 978-0-88987-173-1
- Perotin P., (2004), *Les progiciels de gestion intégrés, instruments de l'intégration organisationnelle*, Thèse, Université Montpellier II, 17.09.2004.
- Perrenoud P., (1997), *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Perret V., (1996), « *La gestion du changement organisationnel : Articulations de représentations ambivalentes* », 5ème Conférence Internationale de management stratégique, Mai 1996, Lille.
- Peyrat M.F., (2007), « Etudes comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- Phaneuf M., (2004), « Réflexions sur l'évaluation dans un programme par compétences », *Infiresources*, septembre.
- Plewa, C. et Quester, P. (2006). «The Effect of a University's Market Orientation on the Industry Partner's Relationship Perception and Satisfaction », *International Journal of Technology Intelligence and Planning*, 2(2), 160-177.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*, Collection Que sais-je? No. 1399; 5<sup>ème</sup> édition, 1996. Paris: Presses universitaires de France.
- Piette S.A. et Reynders G., (2004), « Gestion des compétences : de la théorie à l'action », *Personnel et Gestion*, 13ème année, n°1, Ed. Kluwer
- Pinte J.P., (2001), « Approche de la veille pédagogique à l'Université Catholique de Lille », *CRRM, Veille et Intelligence Compétitive*, Université de Marne-La-Vallée.
- Pinte J.P., (2005), « Les outils de la veille pédagogique », *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1).

- Pinte J.P., (2006), *La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXIème siècle : Application à la conception d'une plateforme de veille et de partage de connaissance en éducation: Commun@utice*, Thèse de doctorat, Université Marne la Vallée, Décembre 2006.
- Pirès, A.P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». *Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-172). Boucherville : G. Morin
- PNUD (2013), « L'essor du sud : le progrès humain dans un monde diversifié », *Rapport sur le développement humain 2013*, PNUD, UN Plaza, New York, NY 10017, USA, ISBN 978-92-1-126340-4.
- Porter M., (1986), *Choix stratégiques et concurrence*, Edition Economica, Paris.
- PROMIS, « Les pratiques des PMI de le region Midi-Pyrénées en matière d'information stratégique et d'intelligence stratégique », *enquête CRCI*, Midi-Pyrénées, 2000..
- Proulx, X. (2000), *Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances*, In Lise Vieira et Nathalie Pinède (eds.) *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 7-20.
- Queyras J., (2005), *L'intelligence économique territoriale dans un centre d'information du service public*, Thèse, Université du sud Toulon-Var, 22 Novembre 2005.
- Quoniam L. et Lucien A., « Du web 2.0 à l'intelligence compétitive 2.0 », *7ème Colloque du chapitre français de l'ISKO*, 24 – 26 juin 2009 – Lyon
- Quoniam L, (2010), « Introduction du Web 2.0 au concept 2.0 », *Revue LCN - Les cahiers du Numériques*, Lavoisier, Vol.6, N°1/2010, 9-11 pp.
- Quigley E. J. et A. Debons. (1999), « Interrogative Theory Of Information And Knowledge », *In Proceedings Of SIGCPR '99*, 4-10. New Orleans, LA.: ACM Press.
- Raaheim K. (1988). *Intelligence and task novelty*. Advances in the psychology of human intelligence, R.J. Sternberg (Ed.), Vol. 4, pp. 73-97.
- Raymond L. et Lesca H. (1995), « Evaluation and guidance of environmental scanning in SMEs. An expert system », *National conférence*, Academy of business administration, p.539-546, Reno.
- Raymond L. (2002), *L'impact des systèmes d'information sur la performance de l'entreprise*, *Faire de la recherche en systèmes d'information*, F. Rowe (Ed.), Paris : Vuibert, p. 301-320.
- Raymond L. et al, (2001), « Technological Scanning by Small Canadian Manufacturers », *Journal of Small Business Management*, vol.39, no 2, April 2001, p.123-138.
- Rekaya H., (2009), « Les pratiques hybrides de l'enseignement des TIC/C2I : expériences des instituts supérieurs des études technologiques en Tunisie - Cas de L'ISET – Charguia. », *Colloque Ticemed09*

- Reef J.P., (1999), «New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving », *Final report of project ERB-SOE2-CT98-2042*, European Commission
- Reix R., (2002a), « Changements organisationnels et technologies de l'information », *Conférence Université Saint-Joseph*, Beyrouth, Liban, 28-10-2002.
- Reix R., (2002b), *Systèmes d'information et management des organisations*, 4ème éd., Vuibert, Paris
- Ritzer, G. (1998). «Mc University in the Postmodern Consumer Society», *In: The McDonaldization Thesis* (pp. 151-162). London: Sage Publications.
- Rocher G., (1990), *Redéfinition du rôle de l'université*, Collection Les Classiques des sciences sociales, Version numérique par J.M.Tremblay.
- Roegiers X., (2001), « Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis », *in l'enseignement*, De Boeck, 2<sup>ème</sup> éd., Bruxelles.
- Rogers E. M., (1995), *Diffusion of Innovations*, The Free Press , 4ème Édition. New York:
- Romagni P. et Wild V., (1998), « L'intelligence économique au service de la stratégie d'entreprise », *La presse du management*.
- Rose G., (1982). *Deciphering Sociological Research*, Londres, McMillan Press
- Rostaing H., (1993), *Veille technologique et bibliométrie : concepts, outils, applications* , Thèse de doctorat, Faculté des sciences et techniques de St. Jérôme, Université d'Aix-Marseille.
- Roux J.P. (2006), « Approche socio-constructiviste de la cognition humaine et des situations d'enseignement-apprentissage : une formation de formateurs en IUFM », *Colloque formation d'enseignants. Quels scénarios ? Quelles évaluations ?*, IUFM – L'Académie de Versailles – Site IUFM d'Antony Val-de-Bievre - 16-17 mars 2006
- Sadok M., Benabdallah S. et Lesca H., (2003), « Apports différentiels de l'Internet pour la veille Anticipative », *AIM*, 2003.
- Saint-Onge M. (1992), «Les objectifs pédagogiques: pour ou contre ?», *Pédagogie collégiale*, 6(2) 23-28
- Saoud H. et Bartoli A, (2005), «La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier au management public », *RECEMAP*, 2-3 juin 2005, IAE, Lyon.
- Savoie-Zajc.L., (2000), « La recherche qualitative interprétative en éducation », *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke: Éditions du CRP, p. 171-198.
- Savoie-Zajc L., (2004), « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-action », *In G. Pelletier (Ed.) Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 211-235). Paris : L'Harmattan.
- Scallon G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc

- Scallon G, (2005). *Approche par compétence et évaluation*. Editions De Boeck Université
- Schein E.H., (1992), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass publishers.
- Schmid, H. (2004). *Organizational and Structural Dilemmas in Nonprofit Human Service Organizations*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Schmitt.C. (2003), « De la formation à l'entrepreneuriat à la formation en entrepreneuriat », *Grand Atelier MCX-APC*. Lille, France
- Schultze U. et Leidner D.E., (2002), « Studying Knowledge Management in Information Systems Research: discourses and theoretical assumptions », *MIS Quarterly*, vol.26, 3, pp 213-242.
- Seignour A. (1998), « Le Marketing Interne : Un Etat de l'Art », *Revue Recherche et Applications en Marketing*, 13, 3, 43-55.
- Seignour A. et Dubois P.L., (1999), « Les Enjeux du Marketing Interne », *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril-Mai, 19-29.
- Serres A., (2007), « Questions autour de la culture informationnelle », *Manuscrit auteur, publié dans "The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* vol. 31, n°1 (2007) pp. 69-85.
- Serres A., (2008) « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle », *Séminaire du GRCDI*, Rennes, Septembre. URFIST de Rennes 2008.
- Serres A. et al., (2008), « L'école au défi de la culture informationnelle », *Colloque CDDP*, Tours, 29 Mai 2008, SIC, 00274638, version 1, 5 Oct 2008.
- Serres A. et al., (2010), « Culture informationnelle et didactique de l'information », *GRCDI, Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information*, ERTE, URFIST.
- Shabalala J. (2005). «The SACMEQ II Project in Swaziland: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education », *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*. <http://www.sacmeq.org/education-swaziland.htm> (Consulté le 30.07.2013).
- Shannon C., et Weaver W., (1972), *The mathematical theory of communication*, The University of Illinois Press, 1972.
- Shapiro C. et Varian H.R., (1999), *Economie de l'information, Nouveaux Horizons*, De Boeck Université.
- Shomos A., (2010), « Links Between Literacy and Numeracy Skills and Labour Market Outcomes », *Productivity Commission Staff Working Paper*, Commonwealth of Australia, Melbourne, August, ISBN: 978-1-74037-326-5.
- Showalter, V.M. (1974). « What is united science education? Part 5. Program objectives and scientific literacy », *Prism II*, 2(3,4).
- Simon H., (1945), *Administrative behavior*, The Free Press, New York.

- Siu, N. et Wilson, R. (1998). «Modelling Market Orientation: an Application in the Education Sector», *Journal of Marketing Management*, 14(4), 293-323.
- Slater S. F. et Narver J. C. (1998), « Customer-Led and Market-Oriented: Let's Not Confuse the Two », *Strategic Management Journal*, 19, 10, 1001-1006
- Slater S. F. et Narver J. C. (1999), « Market-Oriented is More than Being Customer-Led », *Strategic Management Journal*, 20, 12, 1165-1168.
- Slaughter, S. et Leslie, L. (1999), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Smith Carroll et Ashford, (1995), « Intra and inter-organizational cooperation: toward a research agenda », *Academy of Management Journal*, Vol.38, N°1, pp.7-23
- Sons L. et al., (1996), «Quantitative Reasoning for College Graduates: A Supplement to the Standards», *Mathematical Association of America*.
- Spek V.D.R and Spijkervet A. (1997), *Knowledge Management: Dealing Intelligently with Knowledge*, Liebovitz, J and Wilcox L. Editions, New York, CRC Press.
- Stalder et al, (2011), « Les normes suisses sur les compétences en culture informationnelle », *Le projet Compétences en culture informationnelle dans les Hautes écoles suisses*, e-lib.ch: Bibliothèque électronique suisse.
- Steen L.A., (1997). «Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America », *The College Board, New York*.
- Steen L.A. et al., (2001); «Mathematics and Democracy: The Case for Quantitative Literacy », *The National Council on education and the disciplines*, Int. Standard Book N°:0-9709547-0-0.
- Stevenson H.H., et Jarillo J. C., (1990), « A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management », *Journal of Business Strategy*, vol. 11, p. 17-27.
- Striegel C. et Pouezevara S., (2012), « Mobile learning and Numeracy: Filling gaps and expanding opportunities for early grade learning », *Report prepared for GIZ, Research triangle International, RTI, December*.
- Svensson, G. et Wood, G. (2007). «Are University Students Really Customers? When Illusion May Lead to Delusion for All», *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28
- Sylin M., Delausnay N., (2006), « Les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : Quels choix méthodologiques fondamentaux ? », *8<sup>ème</sup> Biennale Internationale de l'éducation et de la formation*, 11-14 Avril, INRP, APRIEF, ENS de Lyon, France.
- Tardif J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Les Editions Logiques, Montréal:
- Tardif J. (2006), « L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement ». *Montréal: Chenelière Éducation*.
- Tesch R., (1990), *Qualitative research, analysis types and software tools*, New York, Falmer Press.

- Teruya, S. A., (2004), « Measuring performance improvement: A knowledge management perspective », *Performance Improvement*, 43(4), 33-39.
- Thévenet M., (1986), *Audit de la culture d'entreprise*, Paris, Editions d'organisation..
- Thévenet M., (1992), *Impliquer les personnes dans les entreprises*, Paris, Editions Liaisons.
- Thévenet M., (1999), *La culture d'entreprise*, Que sais je, Puf.
- Thévenet M. (2000), *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes dans l'entreprise*, Editions d'organisation, Paris..
- Thévenet M. (2002) *Politiques de personnel et implication des personnes* – extrait de « L'implication au travail » – Vuibert.
- Thiétart R.A., (1984), *La stratégie d'entreprise*, Mac Graw Hill, 185 pages
- Thiétart et al, (2003), *Méthodes de recherche en management*, 2-édition, Dunod, 2003.
- Thomson J.D., (1967), *Organization in action*, Mc Graw Hill, New York.
- Touraine A., (1969). *La société post-industrielle*. Naissance d'une Société, Paris: Denoël.
- Tousand J. S., Villa R. et Nevin A. I. (1998), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Les éditions Logiques, Montréal (Qc.):
- Tremblay G. (2008), « Industries culturelles, économie créative et société de l'information » ; *Global Media Journal -- Édition canadienne*, Volume 1, Numéro 1, pp. 65-88, ISSN: 1918-5901 (English) -- ISSN: 1918-591X (Français)
- Trier U.P., 1991, « Non-curriculum bound outcomes », *OECD/INES/Network A Meeting*, Paris.
- Tuijnman A., (2001), « Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord », *Statistique Canada, Division de la diffusion*, Catalogue N° 89-572-XIF, ISBN 0-660-96397-3
- Unesco (1976), « Actes de la conférence générale », *19<sup>ème</sup> session, Vol.1, 26 Oct/30 Nov., Nairobi*.
- Unesco (1997), « cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes », *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, (CONFINTEA V)*, Hambourg, 14-18 juillet 1997.
- Unesco, (1998), « Vision et actions, Commission II : Qualité de l'enseignement supérieur » *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle*, Rapport final, Paris, 5-9 Octobre, 149 p.
- Unesco, (2004), « Éducation pour tous, l'exigence de qualité », *Rapport de suivi mondial 2005 et annexes*, Paris, 263 p.
- Unesco, (2005a), « Convention Internationale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des qualifications de l'enseignement supérieur », *Rapport du secrétariat du comité intergouvernemental*, septième session, Split, Croatie, 9-10 juin 2005.



- Unesco, (2005b), « Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014) », *Plan international de mise en œuvre*, Section de l'Éducation pour le Développement Durable, Octobre 2005, 36 p.
- Unesco (2009), « Sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes », (*CONFINTEA VI*), *Vivre et apprendre pour un futur viable*, Belém, Pará, Brésil, 1-4 décembre 2009..
- Unesco (2010), « Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes », *Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie*, ISBN 978-92-820-2099-9.
- Unesco (2013), « Étude préliminaire sur les aspects techniques et juridiques liés à l'opportunité de réviser la recommandation de 1976 sur le développement de l'éducation des adultes », *Conférence générale, 37<sup>ème</sup> session, 37 C/43*, 14 Aout 2013.
- Vaisman O., (2003), « La gestion de la connaissance au service de l'organisation », *Cerveau et psychologie N°1*, trimestriel 06-2003.
- Vandeweerd, J.M. Mignon, J. et Regers, T., (2005), « Le système anglais présagerait-il de l'avenir en matière de qualité de l'enseignement universitaire en Communauté française de Belgique ? », *Actes du 22ème congrès de l'AIPU*, UniMail Genève, 12-14 septembre.
- Vazquez R. Santos M.L. et Atvarez L.I., (2001), « Market orientation, innovation and competitive strategies in industrial firms », *Journal of strategic marketing*, 9 69–90.
- Vellas E., (2006), « Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! », Université Genève, *vellas.pdf*, <http://www.meirieu.com/FORUM/> (Consulté:02032013)
- Veneau, P. et Maillard, D. (2007), « La formation à l'épreuve de la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation », *Education et Sociétés*, vol. 2, n°20, p. 135-148.
- Vernette E. et Giannelloni J.L., (2001), *Etudes de Marché*, Vuibert, 2ème édition.
- Verspieren M.R, (1990), *Recherche action de type stratégique et sciences de l'éducation*, Coédition Contradictions/L'harmattan, Bruxelles/Paris, 396 p.
- Verspieren M.R, (1994), « Science, formation et recherche action de type stratégique », *Association française pour la lecture*, Actes de lecture N° :45, Mars 1994.
- Vial M., (2010), *Le travail des limites dans la relation éducative: Aide? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*, L'Harmattan, ISBN : 978-2-296-11997-0, mai 2010, 296 pages
- Viens J, (2000), « Environnements d'apprentissage collaboratif à l'université ». *Dans Karsenti, T. et Larose, F. (Dir.), Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires, Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Ste-Foy : PUQ, 2000, 166-185.
- Vygotsky L.S., (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vincens J., (2008), « L'emploi des diplômés : les responsabilités des Universités », *Les notes du LIRHE*, Notes n° 457, juin 2008.

- Villalonga C., (2005), « L'implication du personnel : l'individu au centre de la gestion optimisée du temps », *Certification*, Qualités références, Juillet.
- Voorhees R.A. (2001), « Competency based learning models: a necessary future In: Voorhees RA (éd): Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education », *Jossey-Bass. New directions for institutional research*, (110):5-13, San-Francisco.
- Wacheux, F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica p.290.
- Wagner S. et al., (2002), « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes », *Statistique Canada*, FCAF Fédération canadienne pour l'alphabétisation en Français, N°89-552-MIF, N°10.
- Walckiers M. et De Praetere T., (2004), « L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must », *Distances et savoirs*. Volume 2 - n° 1, p. 1 à 23.
- Walsham G., (1993), *Interpreting information systems in organizations*, Wiley, Chichester, U.K.
- Waslander, Sietske (1999). *Koopmanschap en Burgerschap. Marktwerking in het onderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Wasmer, D. et Bruner, G. (1999). « The Antecedents of the Market Orientation in Higher Education », *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(2), 93-105.
- Watty, K. (2003). « When Will Academics Learn about Quality? », *Quality in Higher Education*, 9(3),
- WDE-UNESCO (2006), « Tunisia », *World Data on Education*, 6<sup>th</sup>.edition, 2006/07, UNESCO
- Weber H., (2010), « Délégation UE - Chine », *Note de cadrage*, Groupe de travail: Economie chinoise,.
- Webster F. E. Jr. (1992), « The Changing Role of Marketing in the Corporation », *Journal of Marketing*, 56, October, 1-17.
- Webster, R., Hammond, K. et Harmon, H. (2005). « Market Orientation toward Various Customer Groups in Business Schools », *Proceedings of the Academy of Marketing Studies*, 10-2, p:63-64.
- Welsh, J. & Metcalf, J. (2003). « Faculty and Administrative Support for Institutional Effectiveness Activities: a Bridge Across the Chasm? », *The Journal of Higher Education*, 74(4), 445-468.
- Whalen T., (2004), « High Stakes, Mistakes, and Staking Claims : Taking a Look at Literacy / Grosses mises, méprises, mainmises : Regard sur la littératie. », *Ethnologies*, vol. 26, n° 1, 2004, pp5-34
- Wiese M., (2008), *A higher education marketing perspective on choice factors and information sources considered by south African first year university students*, These (Marketing Management), University of Pretoria, South Africa, January 2008
- Wiggins G. (1989). « A true test: Toward more authentic and equitable assessment », in *Phi Delta Kappa*, p. 703-714.
- Willms D. et Murray T.S., (2007), « Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie », *Statistique Canada*, Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, N° 89-552-MIF/Catalogue N°16, ISBN 978-0-662-09567-5

- Wood, V., Bhuian, S. et Kiecker, P. (2000). « Market Orientation and Organisational Performance in Not For-profit Hospitals ». *Journal of Business Research*, 48, 213-226.
- Yore L. et Treagust, D. (2006), « Current Realities and Future Possibilities: Language and science literacy. Empowering research and informing instruction», *International Journal of Science Education*, 28(2-3), pp.291-314.
- Young D. et Steinberg R., (1995), *Economics for Nonprofit Managers*, New York: The Foundation Center
- Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Liaisons, Paris.
- Zhang M.H. et PU S.A, (2008), « La dimension culturelle des pratiques communicationnelles de veille », *Conférence SIIE (Systèmes d'information et intelligence économique)*, Tunisie.
- Zhang X. Majid S. et Foo S., (2010), « Environmental scanning: An application of information literacy skills at the workplace », *Journal of Information Science*, 36 (6), pp. 719–732
- Zheng, J., Juan, J. et Zhou, N. (2004). «Employee's Perceptions of Market Orientation in a Transitional Economy: China As an Example»,. *Journal of Global Marketing*, 17(4), 5-22.
- Zune M. et al, (1999), « L'implication des utilisateurs dans les innovations technologiques : un dernier avatar de l'idéologie communicationnelle », *Communication et Organisation*, pp. 173-193,

## ANNEXE – 1

### Guide d'entretien

Merci pour votre collaboration en tant qu'universitaire

« *En postulant pour un emploi, le candidat qui présente certaines conditions de flexibilité, soit par une formation multidisciplinaire, soit par l'actualisation de ses compétences, soit par l'acceptation de certaines conditions de travail devient employable. Ces paramètres définissent son employabilité, c'est-à-dire sa capacité à travailler ou à trouver un emploi* » (Gazier, 1990).

Toutefois, l'**employabilité** évolue de nos jours dans un marché de travail géré par la société de l'information et des connaissances qui est créditée par la qualité de l'information disponible, de la compétence de son analyse, de son traitement et de sa diffusion par les diverses formes de la **culture informationnelle**. Celle ci constitue l'une des habiletés de l'employabilité et l'objet de la **veille stratégique** qui a pour finalité la validité informationnelle, la production et la gestion des connaissances.

*La veille stratégique* vise par son processus le développement de l'information et de la culture informationnelle en vue d'améliorer l'écoute environnementale, l'anticipation des changements, le dégagement de sens à partir des données collectées et des informations traitées pour produire des connaissances et saisir des opportunités d'affaires et de travail.

«*La culture informationnelle (Information Literacy) est l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir. Elle est définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. Cet ensemble se présente comme une série de compétences qui permettent à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la société des connaissances et du savoir*».<sup>1</sup>

Selon l'**UNESCO** et la déclaration de Prague 2003, « *la culture informationnelle est créatrice de la force de travail compétitive* ».<sup>2</sup>

Le 1<sup>er</sup> Octobre 2009, le **Président Barack Obama** a désigné le mois d'octobre aux Etats-Unis comme le mois national de: «*La sensibilisation à l'importance vitale de la culture informationnelle dans toutes ses formes* ».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «America: What work requires of schools» <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> « *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) report identifies information literacy as one of five essential skills that the workplace will demand of employees of the future*» <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/report94/rep7.html>

<sup>2</sup> <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>

<sup>3</sup> « *This month, we dedicate ourselves to increasing information literacy awareness so that all citizens understand its vital importance (...) to help Americans find and evaluate the information they seek, in all its forms.*» [http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy\\_pre\\_rel.pdf](http://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy_pre_rel.pdf)

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur: « **Le développement de la qualité et de l'employabilité des apprenants universitaires par un processus de marketing de veille pédagogique et stratégique** », on sollicite votre bienveillance de nous accorder un entretien sur ce sujet d'étude en vous assurant la confidentialité absolue.

Les **thèmes** qui seront discutés au cours de l'entretien sont les suivants :

- 1) Les déterminants universitaires.
- 2) Les déterminants individuels.
- 3) Les déterminants environnementaux.

## 1 – Les déterminants universitaires

### 1.1 L'Orientation-Marché

- A) Constatez vous aujourd'hui un changement dans le rôle de l'enseignement supérieur et si oui comment ?
- B) Constatez vous des activités d'orientation-marché par votre institution universitaire ?
- C) Comment jugez-vous l'adéquation des programmes de l'enseignement supérieur avec les attentes du marché d'employabilité ?
- D) Comment jugez-vous l'Orientation-Marché externe de votre université et l'implication des acteurs d'employabilité dans les programmes de formation ?
- E) Comment jugez-vous l'Orientation-Marché interne de votre université et l'implication des apprenants dans les programmes de formation?

### 1.2 Le Benchmarking (Les bonnes pratiques)

- A) Que pensez vous de l'adoption des bonnes pratiques (Benchmarking) par l'enseignement supérieur tunisien, de leurs avantages et de leurs inconvénients ?.
- B) Peut on compter l'adoption du système LMD dans le (Benchmarking) ? Pourquoi ?
- C) Que pensez vous des raisons réelles de l'adoption du système LMD par l'enseignement supérieur tunisien ?.
- D) Pensez vous que le système LMD a atteint ses objectifs dans l'enseignement supérieur tunisien, en citant si possible ses apports et ses limites ?
- D) Pouvez vous nous citer d'autres bonnes pratiques (Benchmarking) qui peuvent être adopter par l'enseignement supérieur tunisien ?

### 1.3 L'innovation universitaire

- A) Quel est à votre avis, le degré des initiatives innovatrices dans votre Université ?
- B) Pouvez vous nous citez quelques exemples d'innovations dans votre université?
- C) Quel est à votre avis l'enjeu de la culture informationnelle dans l'innovation universitaire ?
- D) **Que pensez** vous de l'adoption éventuelle de la veille pédagogique et stratégique par l'université ?
- E) Que pensez vous d'une coordination éventuelle de la formation des apprenants par le marché d'employabilité et l'université ?

## 2 – Les déterminants individuels ( de l'apprenant)

### 2.1 La culture informationnelle de l'apprenant

- A)** Quel est votre avis sur le degré d'intérêt des apprenants) à la recherche et le traitement de l'information pour actualiser les connaissances exploitées ?
- B)** Comment évaluez-vous votre culture informationnelle dans la recherche et le traitement de l'information sur Internet ?
- C)** Face à l'intérêt accru pour la recherche sur Internet, quelle est votre évaluation de votre degré de maîtrise de ses fonctionnalités et outils ?
- D)** Selon l'observatoire de la diversité linguistique et culturelle (Funredes, 2007), les pages Web françaises n'occupent sur Internet que 9,80% par rapport à l'anglaise 45%. Face à ce résultat, comment évaluez vous le degré de maîtrise de l'anglais par les apprenants universitaires et son influence sur leur culture informationnelle ?
- E)** Pensez vous que la culture informationnelle de l'apprenant a une influence sur le développement de la qualité de ses compétences et de son employabilité? Comment ?

### 2.2 L'engagement de l'apprenant

- A)** Pensez-vous que les 'apprenants s'engage assez dans les actions universitaires ?
- B)** Que pensez vous de la qualité d'engagement de l'apprenant dans les actions universitaires ? Pourquoi ?
- C)** Quels sont à votre avis les déterminants de l'engagement de l'apprenant dans l'activité universitaire ?
- D)** Quelles sont à votre avis les formes d'engagement de l'apprenant dans les activités universitaires ?
- E)** Pensez vous que l'engagement de l'apprenant a une influence sur le développement de la qualité de ses compétences et de son employabilité ? Comment

### 2.3 L'implication de l'apprenant

- A)** Que pensez-vous de l'implication de l'apprenant dans les actions universitaires ?
- B)** Pensez vous que les apprenants sont assez impliqués dans les actions universitaires ? Pourquoi ?
- C)** Quels sont à votre avis les facteurs déterminants de l'implication de l'apprenant dans les activités universitaires ?
- D)** Que pensez vous de l'implication de l'apprenant dans la préparation de son programme de formation ?
- E)** Pensez vous que l'implication de l'apprenant a une influence sur le développement de la qualité de ses compétences et de son employabilité? Comment ?

## 3 – Les déterminants technologiques

### 3.1 Le SI : Veille pédagogique et stratégique

- A)** Pensez vous que les institutions universitaires sont entrain de pratiquer une veille stratégique ? Pourquoi ?
- B)** Pensez vous que l'Internet est bien exploiter par les institutions universitaires dans la veille stratégique ? Comment en se référant à notre modèle d'évaluation?

- C)** À votre avis, quel est le degré d'exploitation de la technologie de veille stratégique par les institutions universitaires?
- D)** Pensez vous que les apprenants disposent des connaissances et maîtrise les technologies appropriées pour pratiquer une veille pédagogique et stratégique universitaire? Si « Non », que faut il pour les développer ?
- E)** Quel est à votre avis l'enjeu de la veille pédagogique et stratégique dans le développement de la qualité des compétences et de l'employabilité des apprenants universitaires ? Comment ?

### **3.2 Les TICE : le blog pédagogique**

- A)** Comment jugez-vous l'utilisation des outils technologiques dans la formation des apprenants ? Pourquoi ?
- B)** Quel est votre avis sur le degré d'exploitation de la technologie dans les cours de formation ? Pourquoi ?
- C)** Que pensez vous de la maîtrise de la technologie par les apprenants universitaires Pourquoi ?.
- D)** Comment voyez-vous l'apport du blog pédagogique dans les cours de formation ?
- E)** Quels sont à votre avis les déterminants de l'utilisation du blog pédagogique dans la formation des apprenants universitaires ?

## **4 – Les déterminants environnementaux**

### **4.1 Le Partenariat Public et Privé (PPP / 3P)**

- A)** Que pensez vous d'un éventuel partenariat universitaire avec son environnement ? Pourquoi ?
- B)** Comment voyez-vous la nature partenariale entre l'institution universitaire et le marché d'employabilité ?
- C)** Pensez vous que le marché d'employabilité est disposé à concrétiser des partenariats avec l'institution universitaire ?
- D)** Quels sont les déterminants partenariaux entre l'institution universitaire et le marché d'employabilité ?
- E)** Quels sont à votre avis les apports du partenariat universitaire pour le développement de la qualité des compétences et de l'employabilité des apprenants ?

### **4.2 L'implication du marché d'employabilité**

- A)** Que pensez-vous de l'implication du marche d'employabilité dans les programmes de formation de l'apprenant universitaire?
- B)** Pensez vous que le marche d'employabilité est disposé à s'impliquer dans la formation des apprenants universitaires? Pourquoi ?
- C)** Quels sont à votre avis les déterminants de l'implication du marché d'employabilité dans la formation des apprenants universitaires? Pourquoi ?
- D)** Quels sont à votre avis les apports de l'implication du marché d'employabilité dans la formation des apprenants universitaires?
- E)** Quels sont à votre avis les incidences de l'implication du marché d'employabilité dans la formation des apprenants universitaires?

## 5 – La qualité de l'apprenant / diplômé universitaire

- A)** Pensez vous qu'il y a une liaison entre la qualité de l'apprenant et la qualité des cadres enseignants, si « Oui » comment et si « Non » pourquoi ?
- B)** Pensez vous que la qualité de l'apprenant dépend essentiellement de son engagement et de son implication dans sa formation et le développement de ses compétences ? Pourquoi ?
- C)** Comment estimez-vous l'enjeu du système LMD dans le développement de la qualité des compétences de l'apprenant ? Pourquoi ?
- D)** Pensez vous que la participation du marché d'employabilité dans la conception des programmes de formation de l'apprenant est un facteur déterminant de sa qualité? Comment si « Oui » comment et si « Non » pourquoi ?
- E)** Que pensez vous de la nature et qualité des compétences développées dans votre formation en citant vos besoins et attentes en cas de manque ?

## 6 – L'employabilité de l'apprenant / diplômé universitaire

- A)** Quels sont à votre avis les déterminants de l'employabilité ? Pourquoi ?
- B)** Que pensez vous de la qualité actuelle de vos compétences ? Pourquoi ?
- C)** Pensez vous que vous disposez actuellement des compétences requises pour pouvoir prétendre à un travail sur le marché d'employabilité ?
- D)** Sentez vous le besoin d'un complément de formation dans votre futur emploi ? Pourquoi?
- E)** A votre avis, le recyclage des compétences est le souci de l'employeur ou de l'employé ? Pourquoi?

## 7- Y a-t-il d'autres informations que vous souhaitez ajouter ?

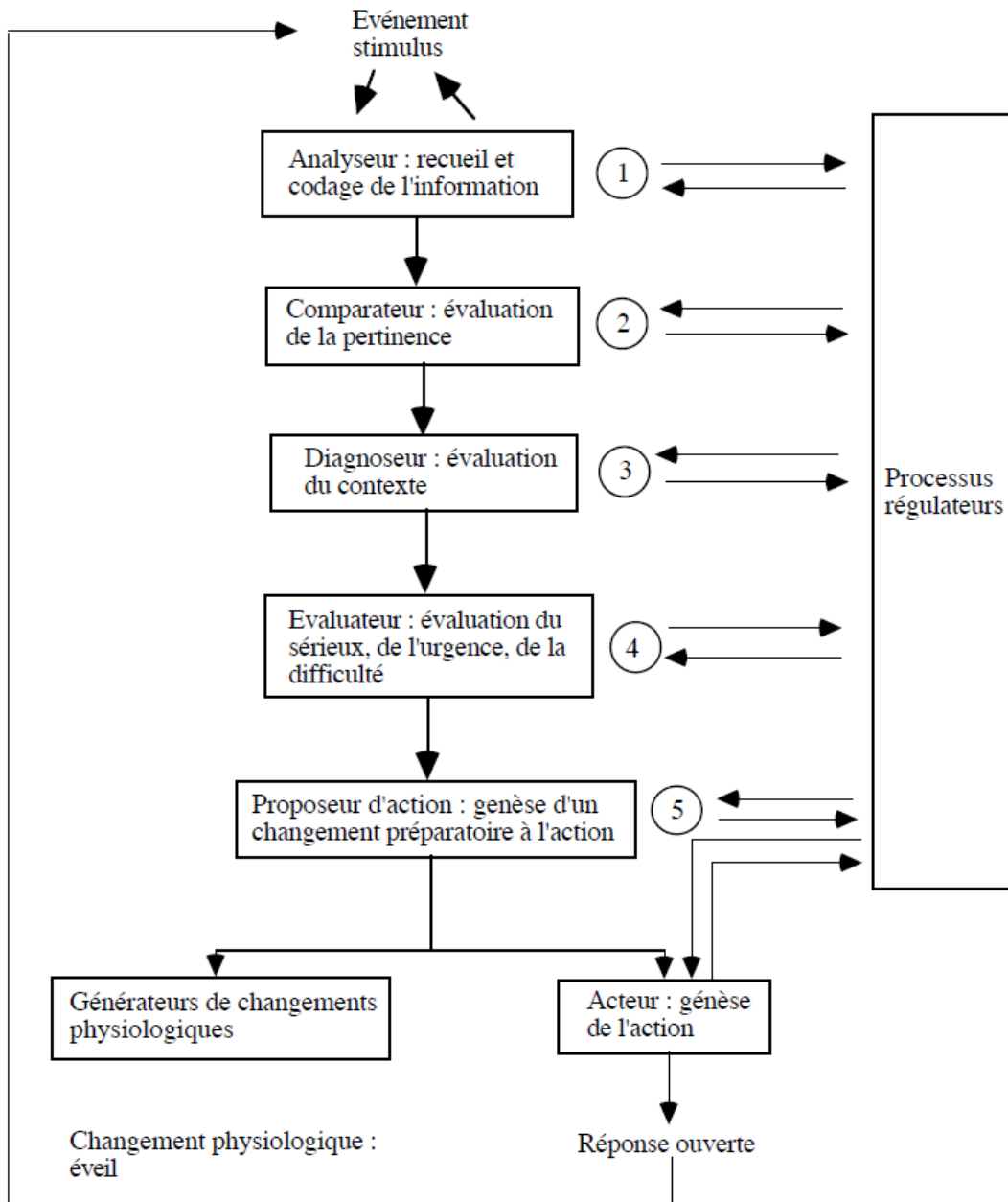
.....  
.....  
.....

## 8- Données générales

- a) Groupe binôme:  1 à 10
- b) Sexe :  Masculin  Féminin
- c) Age..:  > 20 ans  > 25 ans  > 30 ans
- d) Téléphone : .....
- e) E\_mail : .....
- f) Niveau Langue française :  Faible  Passable  A. Bien  Bien  T. Bien
- g) Niveau Langue anglaise :  Faible  Passable  A. Bien  Bien  T. Bien



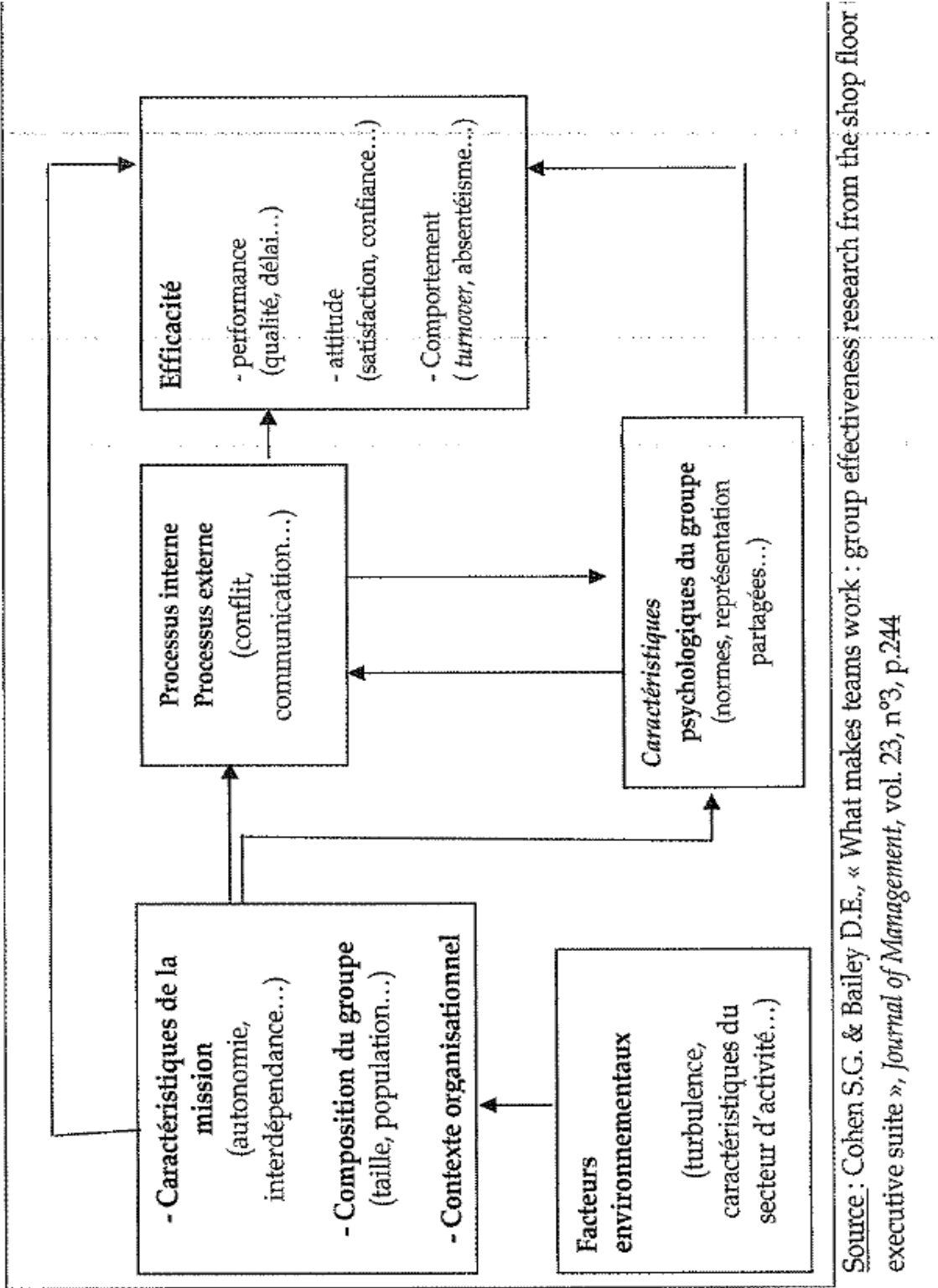
## ANNEXE - 2



Processus émotionnel. D'après Frijda (1986).

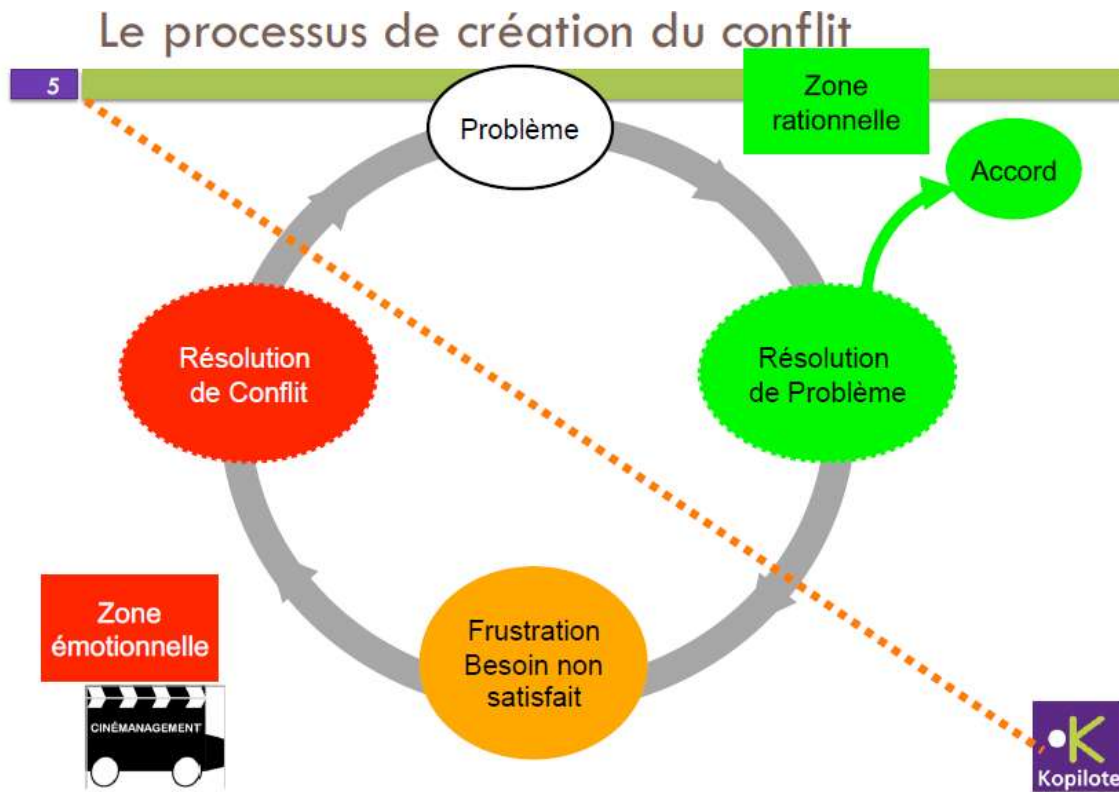
ANNEXE-3

Efficacité et performance d'un collectif de travail



Source : Cohen S.G. & Bailey D.E., « What makes teams work : group effectiveness research from the shop floor executive suite », *Journal of Management*, vol. 23, n°3, p.244

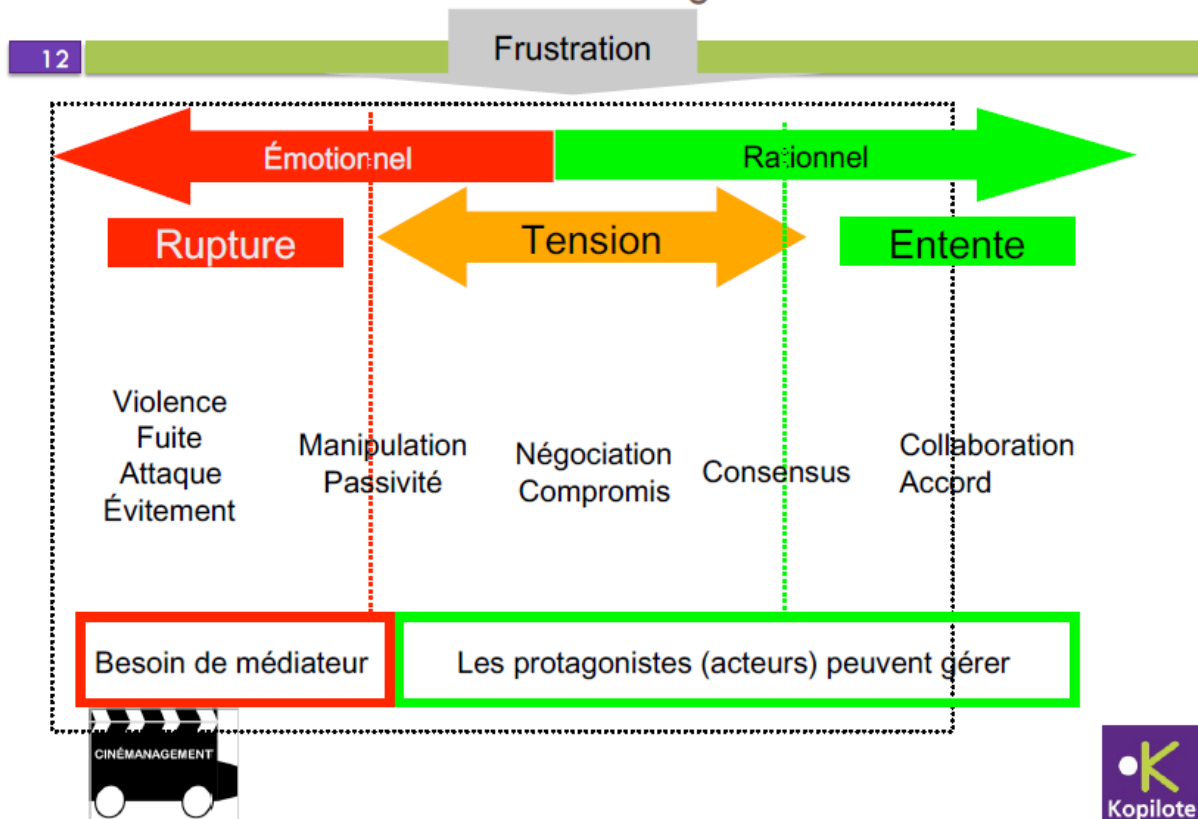
## ANNEXE – 4<sup>1</sup>



<sup>1</sup> <http://www.kopilote.fr/> (Consulté le : 23.06.2013) « *KOPILOTE* est une entreprise de conseil au service des entreprises et des organisations. Spécialiste des projets de développement, elle aide ses clients à conjuguer organisation et créativité pour gagner en performance et en intelligence concurrentielle partout où cela est possible »

## ANNEXE – 5<sup>1</sup>

### les causes du conflit : l'émergence d'une tension



<sup>1</sup> <http://www.kopilote.fr/> (Consulté le : 23.06.2013) « *KOPILOTE est une entreprise de conseil au service des entreprises et des organisations. Spécialiste des projets de développement, elle aide ses clients à conjuguer organisation et créativité pour gagner en performance et en intelligence concurrentielle partout où cela est possible* »

## ANNEXE – 6<sup>1</sup>

### les causes du conflit : l'insatisfaction d'un besoin

13



<sup>1</sup> <http://www.kopilote.fr/> (Consulté le : 23.06.2013) « *KOPILOTE est une entreprise de conseil au service des entreprises et des organisations. Spécialiste des projets de développement, elle aide ses clients à conjuguer organisation et créativité pour gagner en performance et en intelligence concurrentielle partout où cela est possible* »

## ANNEXE-7

### **WORKPLACE KNOW-HOW AND THE FIVE COMPETENCIES**

The know-how identified by SCANS is made up of five competencies and a three-part foundation of skills and personal qualities that are needed for solid job performance. These include:

#### **COMPETENCIES & effective workers can productively use:**

**Resources** & allocating time, money, materials, space, and staff;

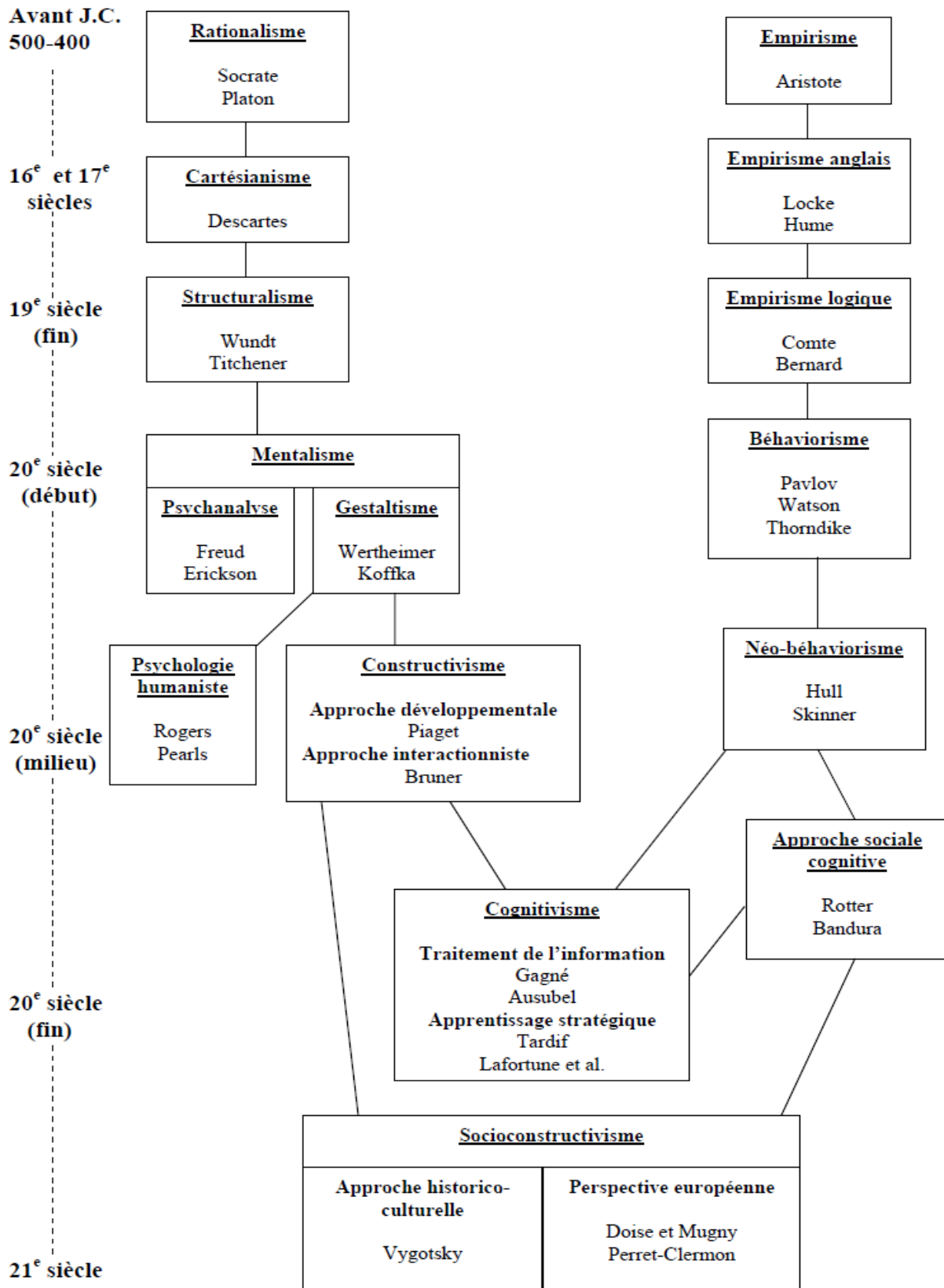
- a). Time & Selects goal-relevant activities, ranks them, allocates time, and prepares and follows schedules
  - b). Money & Uses or prepares budgets, makes forecasts, keeps records, and makes adjustments to meet objectives
  - c) Material and Facilities & Acquires, stores, allocates, and uses materials or space efficiently
  - d) Human Resources & Assesses skills and distributes work accordingly, evaluates performance and provides feedback
- 1) **Interpersonal Skills** & working on teams, teaching others, serving customers, leading, negotiating, and working well with people from culturally diverse backgrounds;
- a) Participates as a Member of a Team & contributes to group effort
  - b) Teaches Others New Skills
  - c) Serves Clients/Customers & works to satisfy customers' expectations
  - d) Exercises Leadership & communicates ideas to justify position, persuades and convinces others, responsibly challenges existing procedures and policies
  - e) Negotiates & works toward agreements involving exchange of resources, resolves divergent interests
  - f) Works with Diversity & works well with men and women from diverse backgrounds
- 2) **Information & acquiring and evaluating data**, organizing and maintaining files, interpreting and communicating, and using computers to process information;
- a) Acquires and Evaluates Information
  - b) Organizes and Maintains Information
  - c) Interprets and Communicates Information
  - d) Uses Computers to Process Information
- 3) **Systems** & understanding social, organizational, and technological systems, monitoring and correcting performance, and designing or improving systems.
- a) Understands Systems & knows how social, organizational, and technological systems work and operates effectively with them
  - b) Monitors and Corrects Performance & distinguishes trends, predicts impacts on system operations, diagnoses deviations in systems' performance and corrects malfunctions
  - c) Improves or Designs Systems & suggests modifications to existing systems and develops new or alternative systems to improve performance
- 4) **Technology** & selecting equipment and tools, applying technology to specific tasks, and maintaining and troubleshooting technologies.
- a). Selects Technology & chooses procedures, tools or equipment including computers and related technologies
  - b) Applies Technology to Task & Understands overall intent and proper procedures for setup and operation of equipment
  - c) Maintains and Troubleshoots Equipment & Prevents, identifies, or solves problems with equipment, including computers and other technologies.

#### **THE FOUNDATION & competence requires:**

- **Basic Skills** & reading, writing, arithmetic and mathematics, speaking, and listening;
- **Thinking Skills** & thinking creatively, making decisions, solving problems, seeing things in the mind's eye, knowing how to learn, and reasoning;
- **Personal Qualities** & individual responsibility, self-esteem, sociability, self-management, and integrity.

## Liste des compétences de l'employabilité en l'an 2000

## ANNEXE-8



Evolution des courants théoriques de l'apprentissage – Source Minier (2003)

## ANNEXE-9

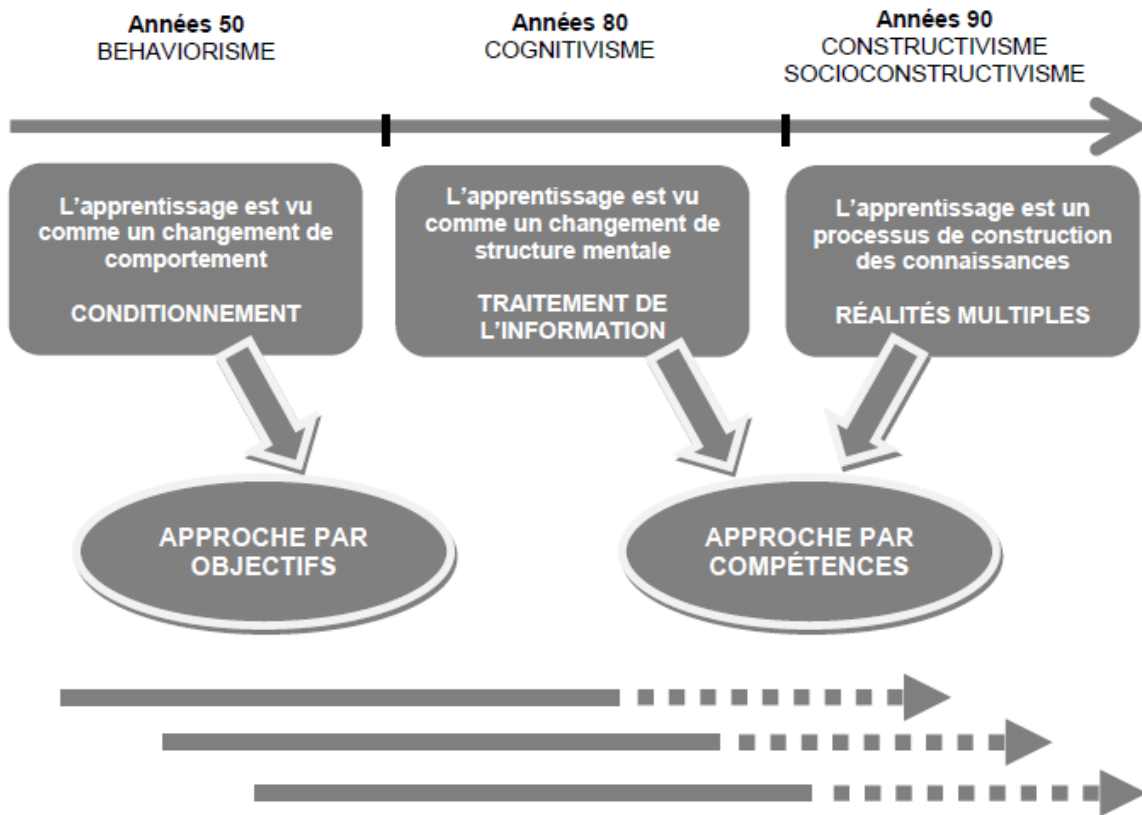
<b>Jean Piaget</b> Ouvrage majeur : L'équilibration des structures cognitives, Puf, 1975	<b>Lev S. Vygotsky</b> Ouvrage majeur : Pensée et langage, Editions sociales, 1985, (éd. originale 1934)
Importance du dialogues avec les objets et de la découverte par l'expérience personnelle.	Importance des relations sociales et de la relation d'aide.
Conception biologique de l'apprentissage, dans un mouvement conduisant la pensée de l'individuel au social.	Conception sociale de l'apprentissage, dans un mouvement conduisant la pensée du social à l'individuel.
Apprentissage par décentration progressive à partir de l'égoцентризм infantin.	Apprentissage par intériorisation progressive de l'action, grâce au langage intérieur.
Le développement est la condition de possibilité de l'apprentissage, lequel doit respecter le stade de développement en cours.	L'apprentissage permet une anticipation du développement, en jouant sur la zone proximale de développement (ZPD).
La structure cognitive évolue par réorganisation de schèmes, à la suite de déséquilibres suivis de rééquilibrations majorantes (cf. sujet épistémiques).	Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement : la première au niveau social, la seconde au niveau individuel (cf. passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique).
Scepticisme sur la pédagogie : « <i>Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer</i> ».	Importance décisive de la médiation : « <i>Si l'enfant fait un pas dans l'apprentissage, il avance de deux pas dans son développement</i> »
Rôle de l'adulte : proposer à l'élève un milieu riche et construire des situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs, qui sont les moteurs du développement.	Rôle de l'adulte : solliciter l'élève dans la zone proximale et lui permettre de réussir en collaboration, ce qu'il sera demain capable de réussir seul.
Conceptions surtout utiles pour analyser les erreurs des élèves et concevoir des remédiations.	Conceptions surtout utiles pour construire des dispositifs didactiques exigeants et stimulants.
<b>Constructivisme</b> (autostructuration simple)	<b>Socio-constructivisme</b> (autostructuration assistée)

### Le constructivisme Piagetien et le socio-constructivisme Vygotskien

Source : [www.pedagogeeks.fr/?wpfb\\_dl=325](http://www.pedagogeeks.fr/?wpfb_dl=325) (Consulté le:03.04.2013)



## ANNEXE-10



**L'évolution des théories de l'apprentissage**  
Source (Brahimi, 2011)

## ANNEXE-11

<b>Typologie des problèmes à résoudre en situation professionnelle</b> <i>(d'après King PM, Kitchener KS<sup>48</sup>)</i>	
<b>Problème simple</b> <i>(well structured problem)</i>	<b>Problème complexe</b> <i>(ill structured problem)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous les indices sont disponibles d'emblée.</li> <li>• La solution requiert des tâches familières.</li> <li>• Peuvent être résolus avec un haut degré de certitude.</li> <li>• Les experts s'accordent sur la nature de la solution correcte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les indices nécessaires à la solution ne sont pas (tous) disponibles d'emblée.</li> <li>• Le problème évolue au cours de son investigation.</li> <li>• La solution n'est pas standardisée mais unique.</li> <li>• Ne peuvent pas être résolus avec un haut degré de certitude.</li> <li>• Les experts sont souvent en désaccord quant à la meilleure solution à mettre en œuvre, même quand le problème peut être considéré comme ayant été résolu.</li> </ul>
<i>But visé : appliquer la « bonne » solution.</i>	<i>But visé : élaborer et argumenter l'une des solutions raisonnables possibles.</i>

**Typologie des problèmes à résoudre en situation professionnelle**  
Source: King et Kitchener (1994) cité par Nguyen et Blais (2007)

## ANNEXE-12

### Caractéristiques spécifiques des évaluations « authentiques »

- **Concernant la conception des modalités d'évaluation**
  - La production est destinée à un jury.
  - Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement.
  - La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
  - L'évaluation peut exiger une certaine forme de collaboration avec les pairs.
  - Les tâches d'évaluation sont récurrentes.
- **Concernant l'orientation cognitive des tâches**
  - L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
  - L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances spécifiques.
  - L'évaluation prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
  - L'évaluation utilise des problèmes complexes visant le traitement en profondeur des informations par l'étudiant.
- **Concernant les critères de correction**
  - La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.
  - Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur la compétence évaluée.
  - L'autoévaluation fait partie de l'évaluation.
  - Les critères de réussite sont démystifiés pour l'étudiant.
- **Concernant l'éthique et la déontologie**
  - L'évaluation doit déterminer les forces des étudiants.
  - Les informations obtenues doivent établir un équilibre entre les aptitudes de l'étudiant, ses connaissances antérieures et les nouveaux apprentissages réalisés.
  - L'évaluation doit minimiser les comparaisons inutiles, injustes et démoralisantes entre les étudiants.
  - Les mêmes démarches d'évaluation sont exigées de tous les étudiants mais un soutien est nécessaire pour ceux qui éprouvent des difficultés.
  - L'évaluation est guidée par les exigences de la validité écologique et elle est avant tout au service de l'apprentissage.

### Caractéristiques spécifiques des évaluations « authentiques »

Source: Wiggins (1989) ; Tardif (1993) cité par Nguyen et Blais (2007)

## ANNEXE-13

### Caractéristiques générales d'une évaluation authentique

*(d'après Wiggins<sup>53</sup>)*

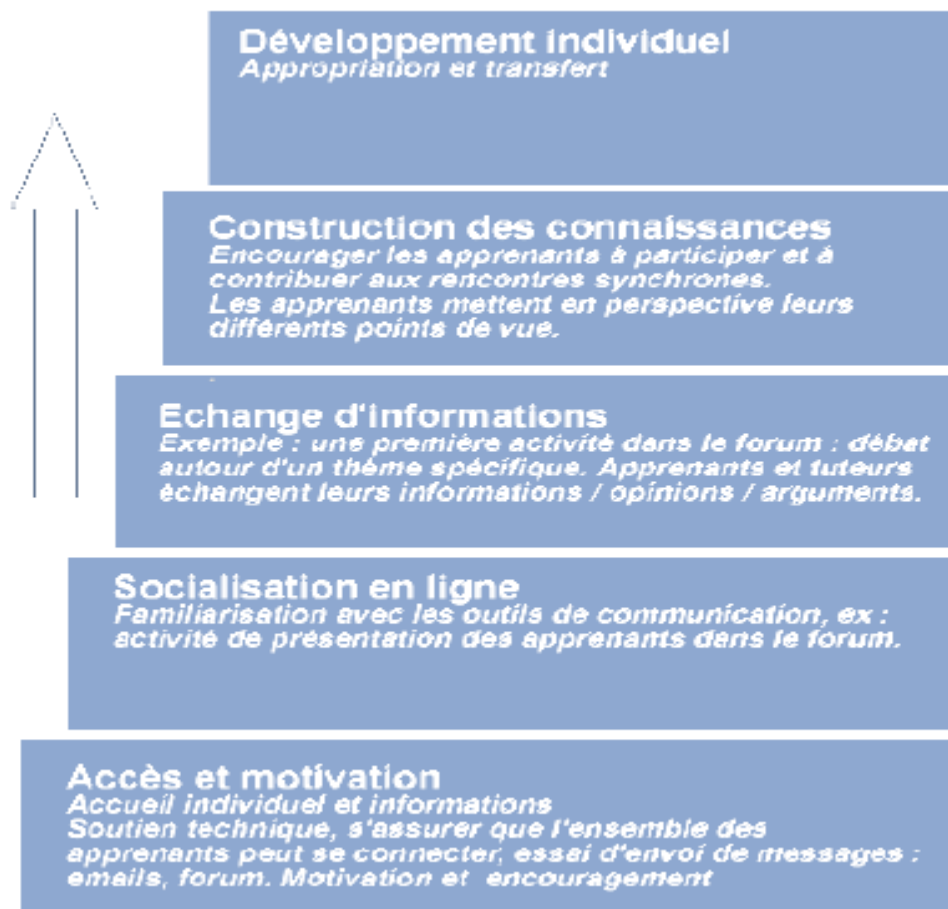
1. La tâche et la situation d'évaluation sont réalistes.
2. Le contexte d'évaluation reproduit le futur milieu de travail de l'étudiant.
3. L'étudiant doit effectuer lui-même les tâches amenant à la résolution du problème.
4. L'évaluation fait appel au jugement et à la créativité de l'étudiant (une simple récitation de connaissances ne suffit pas).
5. L'évaluation se préoccupe de la capacité de l'étudiant d'utiliser efficacement ses connaissances et ses habiletés pour résoudre des problèmes complexes (mal structurés).
6. La démarche évaluative prévoit que l'étudiant puisse bénéficier de suffisamment de temps et d'occasions de pratique, qu'il puisse consulter les ressources nécessaires et recevoir de la rétro-action pour raffiner ses performances et le produit final.

### Caractéristiques générales des évaluations « authentiques »

Source: Wiggins (1989) cité par Nguyen et Blais (2007)

## ANNEXE-14

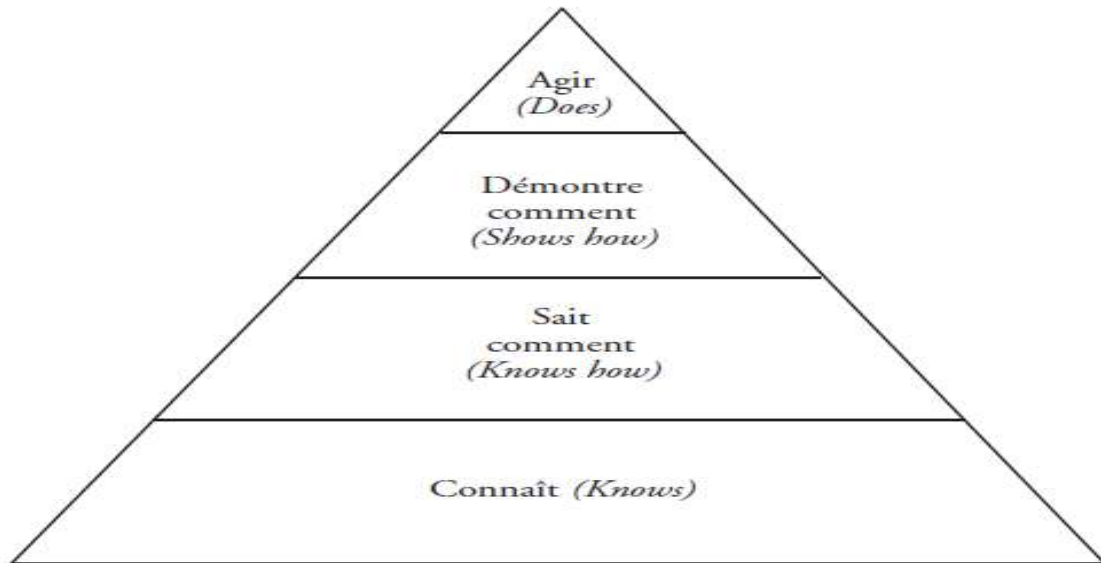
### ETAPES D'INTERVENTIONS DU TUTEUR



**Etapes d'interventions du formateur dans l'apprentissage des compétences**

Source: Salmon (2000) cité par Jeunesse et Dumont (2004)

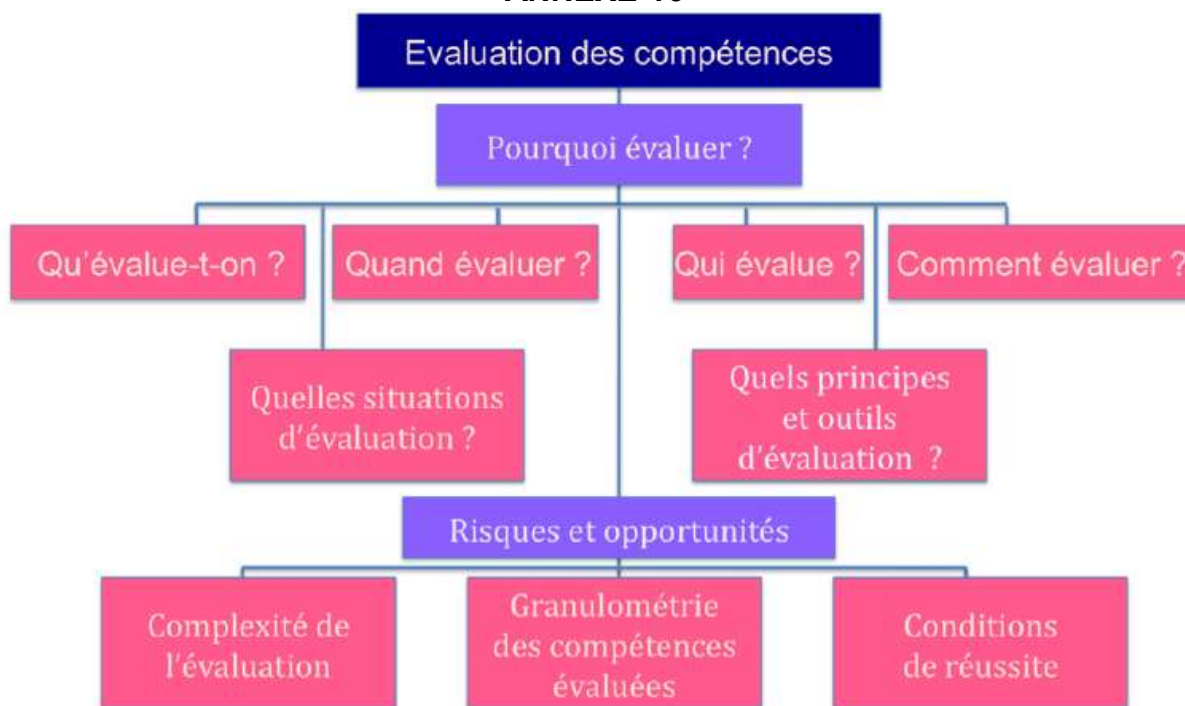
## ANNEXE-15



**Pyramide de l'évaluation des habiletés, compétences et performances cliniques.**

Source : (Miller,1990)

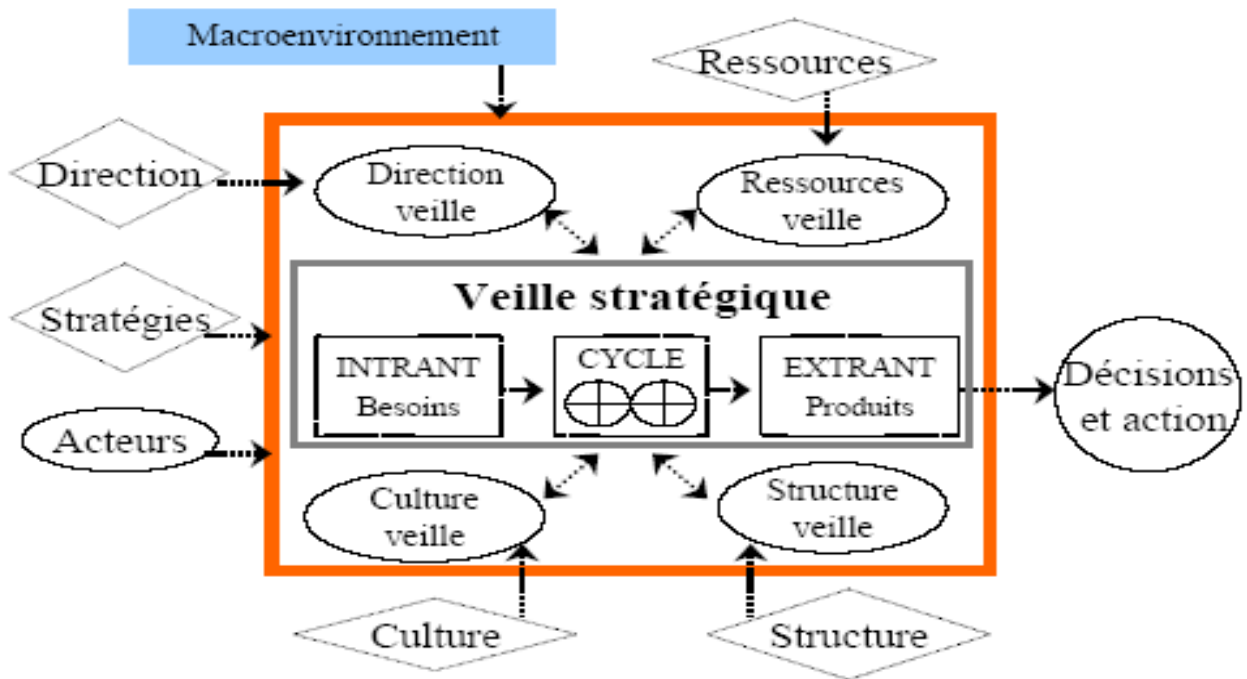
## ANNEXE-16



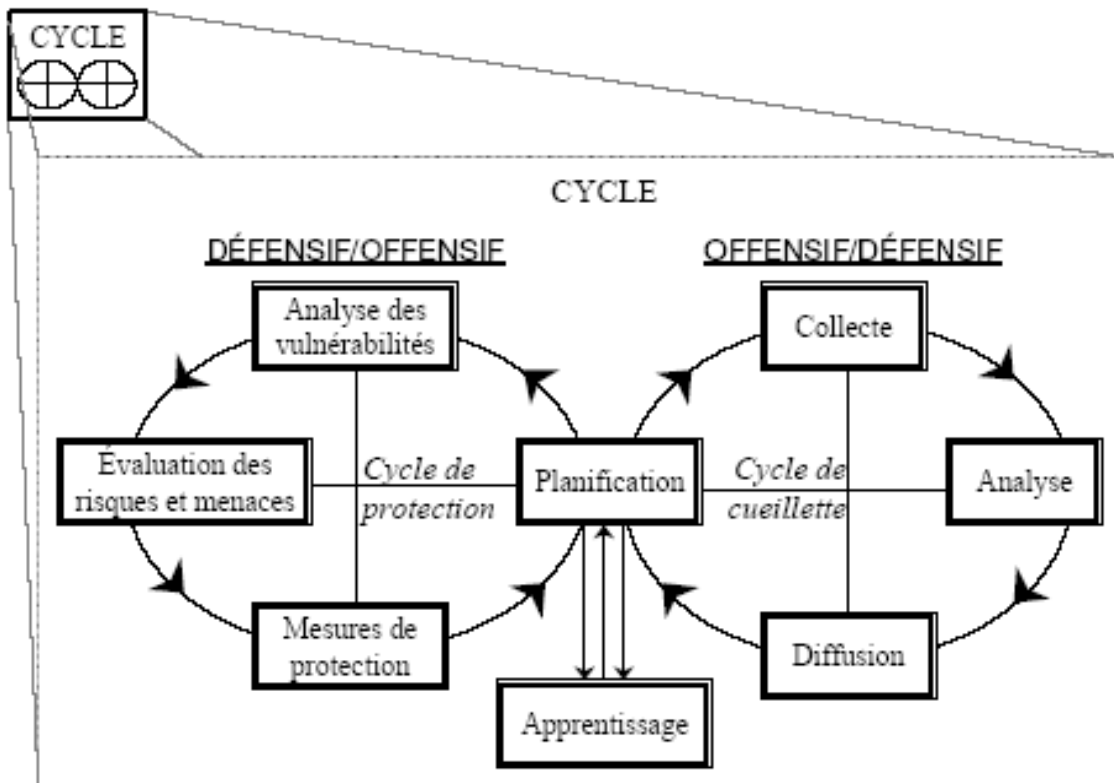
**Recommandations pour la mise en œuvre d'une évaluation des compétences**

Source : (Pascaline, 2012)

ANNEXE-17



Processus de la veille stratégique et flux – Source : (Brouard, 2004)



Processus de la veille stratégique et flux - Cycle de la veille stratégique

Source : (Brouard,2004)



## ANNEXE-18

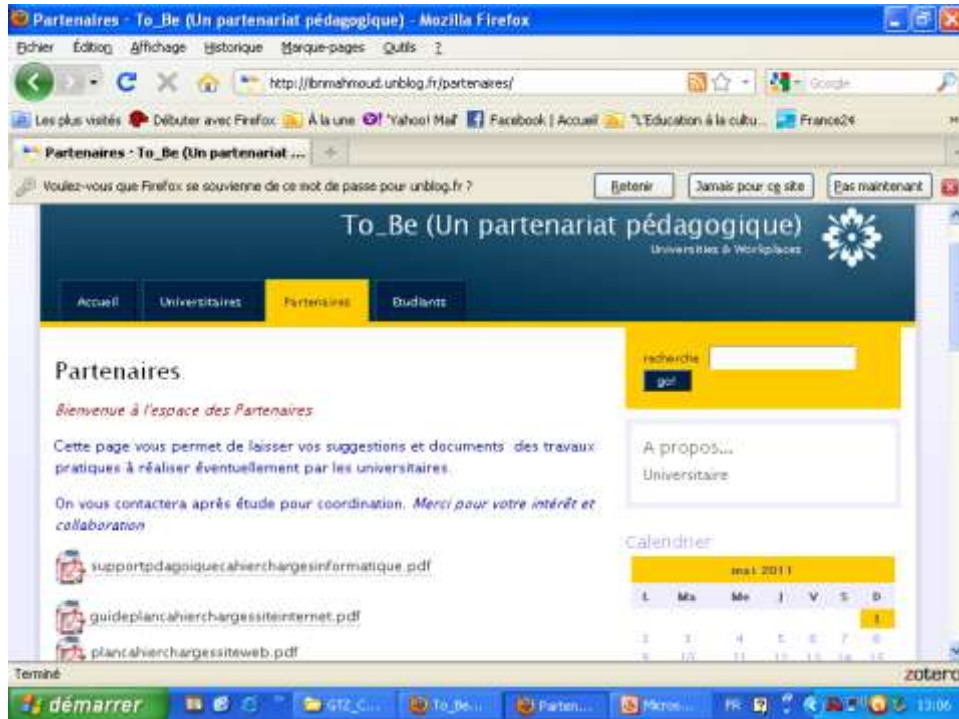


Blog pédagogique – Ecran de l'accueil

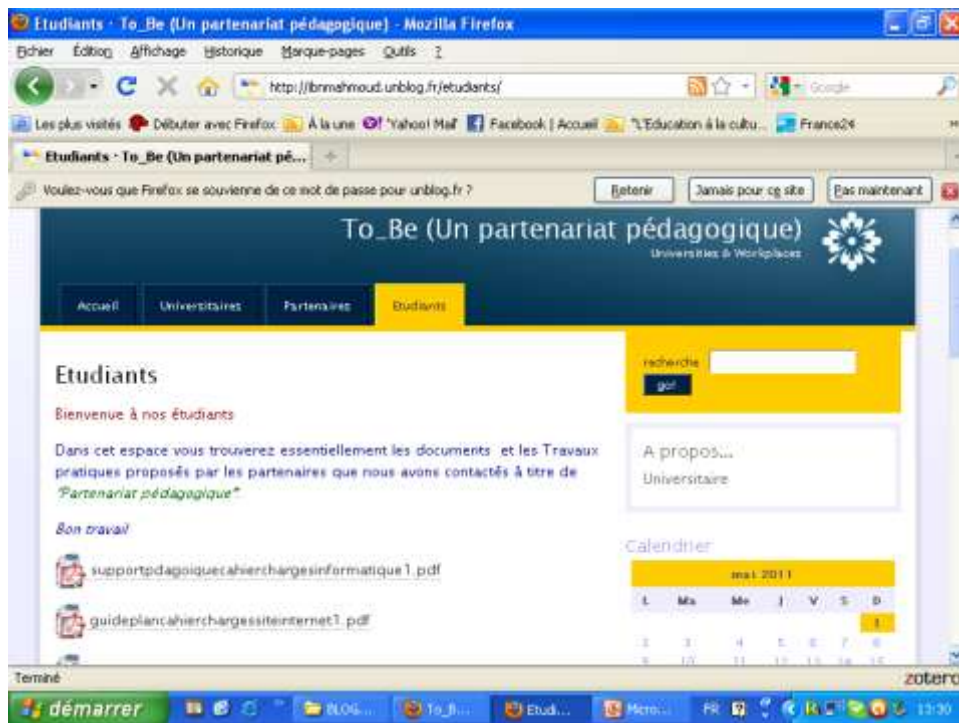


Blog pédagogique – Ecran des universitaires

## ANNEXE-19



Blog pédagogique – Ecran des partenaires



Blog pédagogique – Ecran des étudiants

## ANNEXE-20

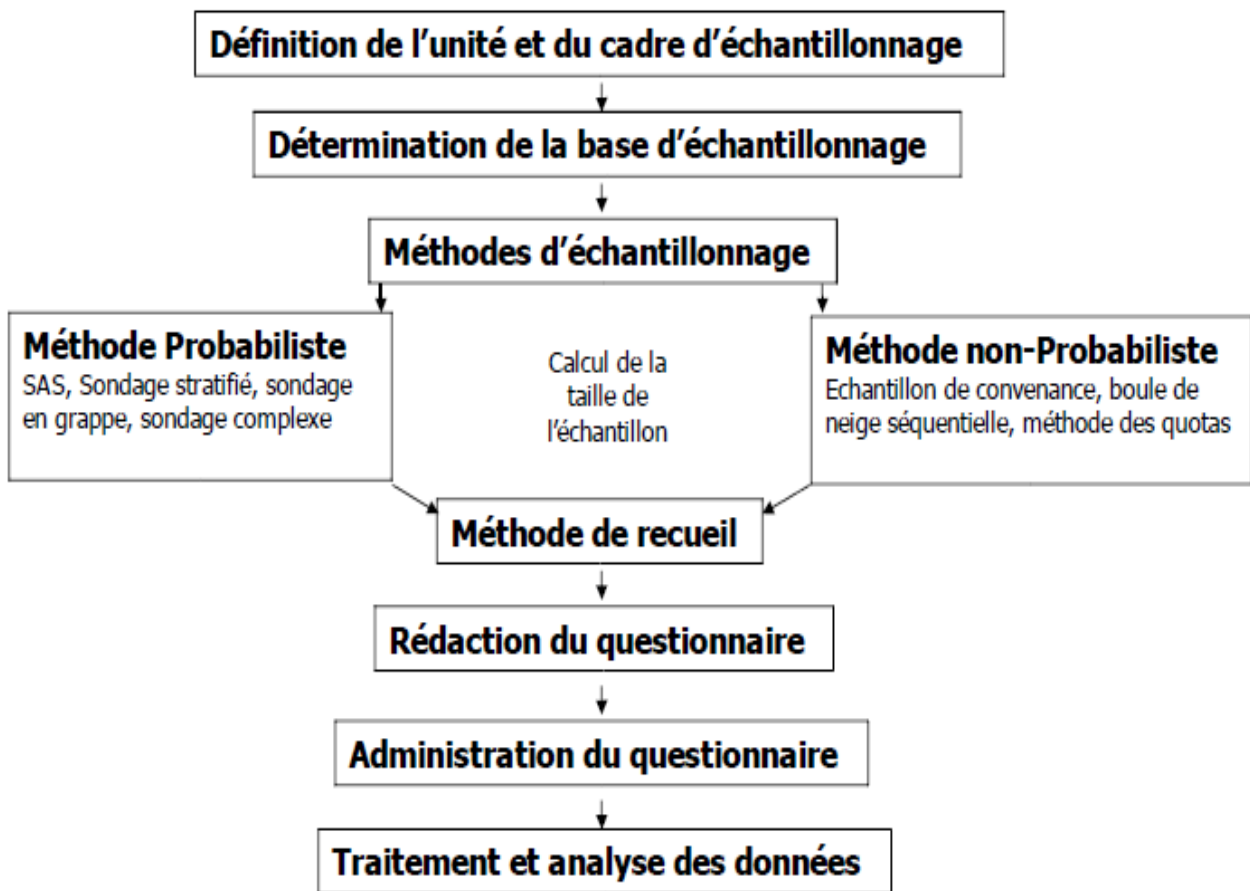
<u>Type de cas</u>	<u>Usage</u>	
à variation maximale	soit pour généraliser, soit pour trouver des cas déviants	stratégies majeures
homogènes	permet de mieux focaliser et comparer	
“critiques”	“prouver” ou exemplifier une théorie (généralisation logique)	
selon la théorie	élaboration et examen des questions de recherche (problématiques théoriques)	
confirmants et infirmants	tester les limites d'une explication	validation
extrêmes ou déviants	tester la limite d'une explication ou/et chercher un nouveau départ	
typiques	Montrer ce qui est “normal” ou “moyen”	
intenses	Etudier l'occurrence d'un phénomène particulier en détail	spécialisation
selon dimension	Etude de phénomènes particuliers	
“boule de neige”	Sélection en fonction des informations obtenus avec les autres cas	démarche inductive
“opportuns”	Suivre une nouvelle “piste”	

<u>Type de cas</u>	<u>Usage</u>	
tous	(rarement possible)	représentativité
selon quota	identification de sous-groupes majeurs, puis sélection	
selon réputation	en fonction des recommandations des experts	
selon méthode comparée	en fonction de variables opératives	
selon critères	en fonction de critères que l'on désire étudier	dangereux
convenients	On choisit les cas auxquels on a accès	
politiques	Exclusion/inclusion en fonction d'impératifs externes	

**Stratégies générales d'échantillonnage selon Miles & Huberman (1994)**

Source : (Schneider, 2004)

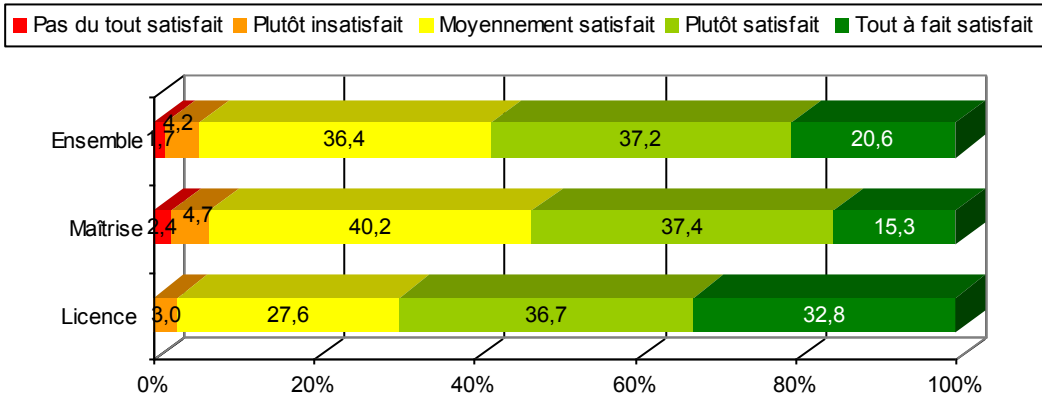
## ANNEXE-21



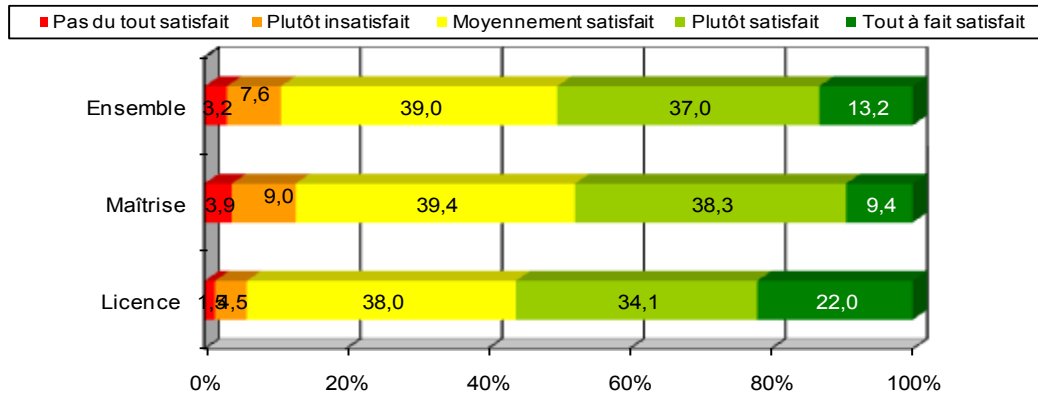
L'échantillonnage : une succession d'étapes  
Source (Neveu, 2005)

## ANNEXE-22

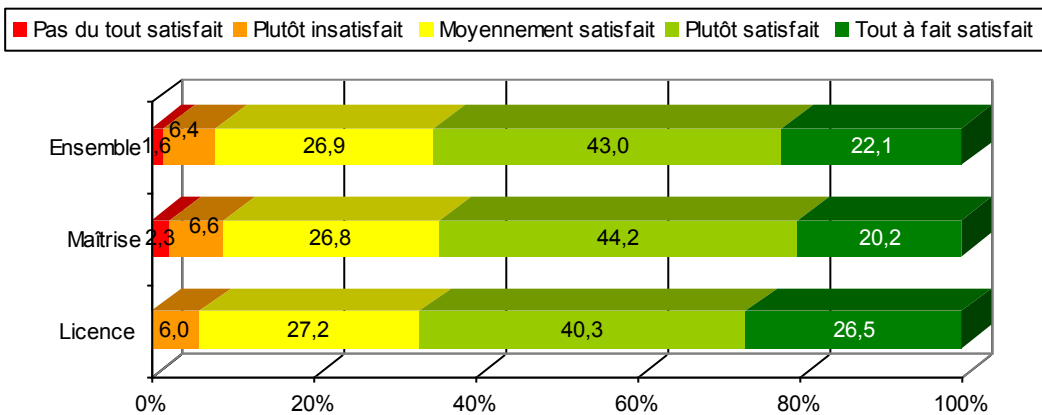
D'une manière générale, quel est votre jugement sur la qualité de l'enseignement à l'ISCAE ?



Quel est votre jugement sur les méthodes pédagogiques utilisées ?

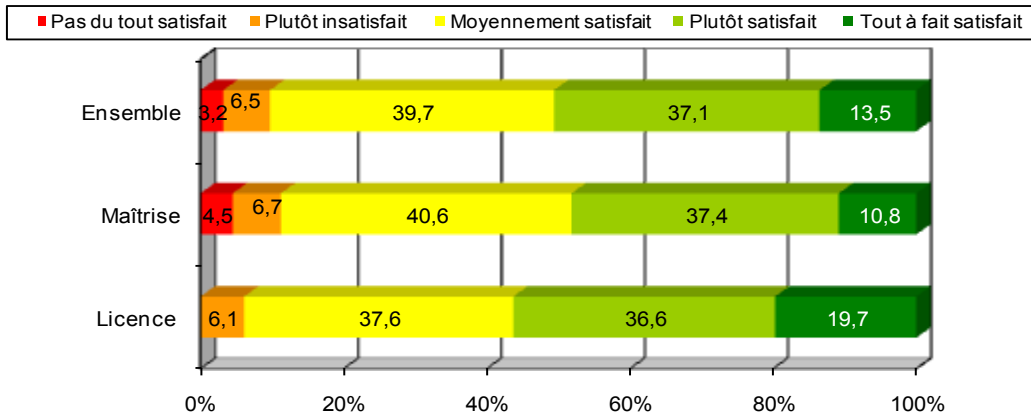


Quel est votre jugement sur la qualité des connaissances apportées ?

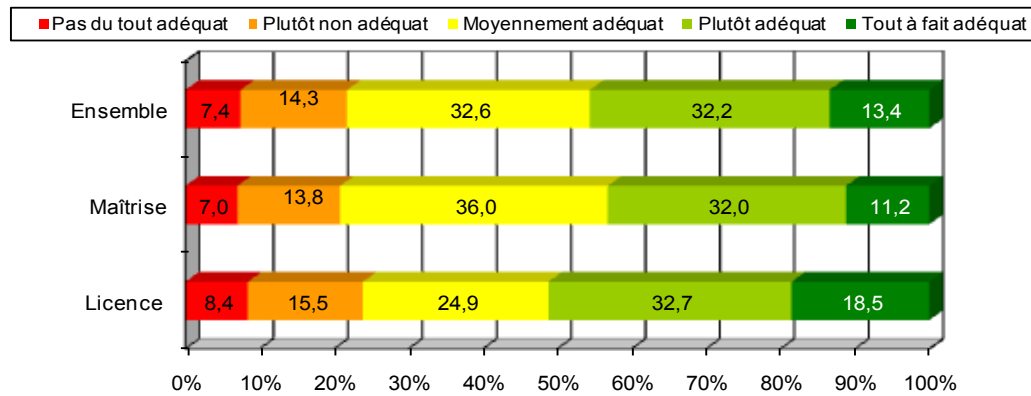


## ANNEXE-23

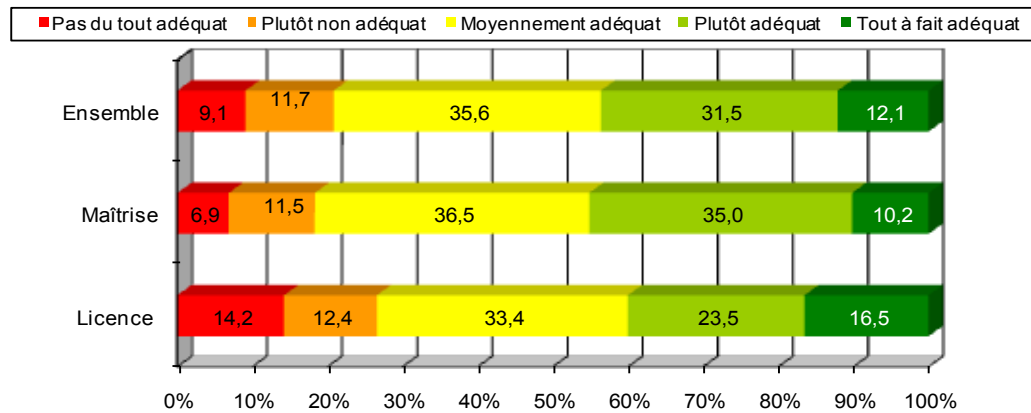
Quelle est votre appréciation sur la précision et la clarté de l'enseignement au sein de l'ISCAE ?



Que pensez-vous de l'adéquation de cet enseignement par rapport à vos besoins professionnels ?

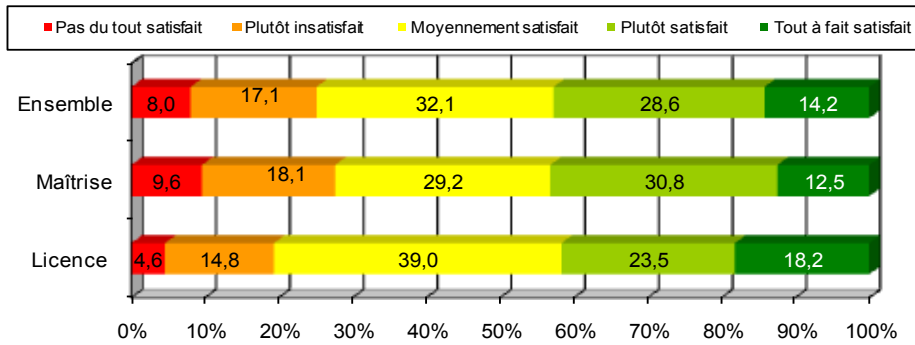


Comment jugez-vous l'adéquation de votre formation par rapport au marché de l'emploi ?

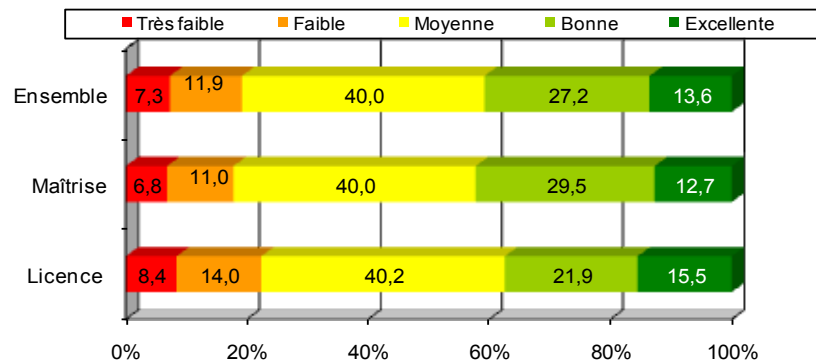


## ANNEXE-24

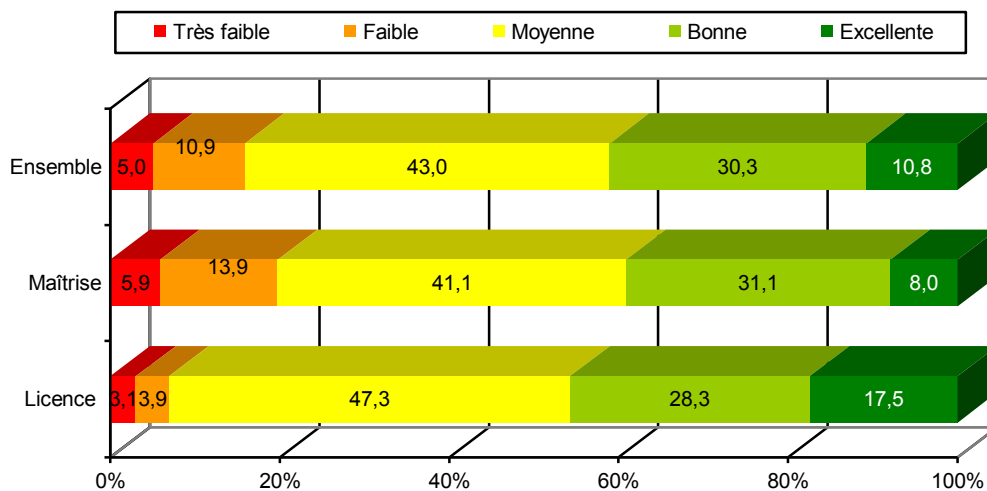
Quel est votre jugement sur l'aspect pratique des connaissances acquises à l'ISCAE ?



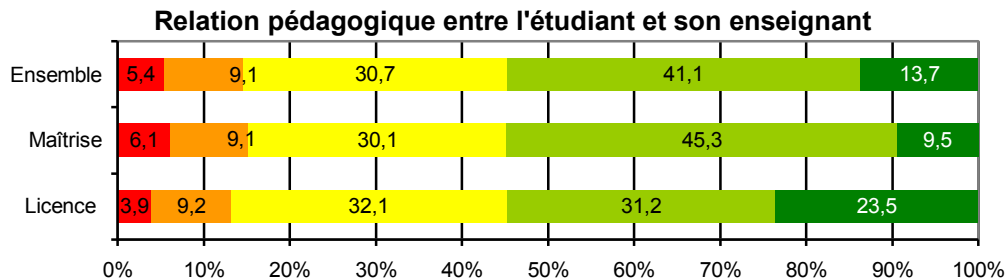
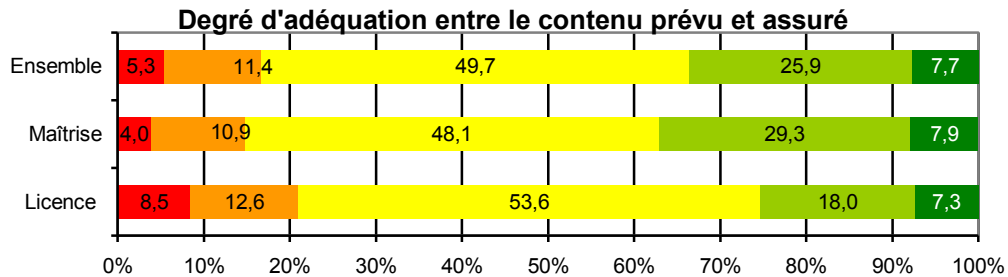
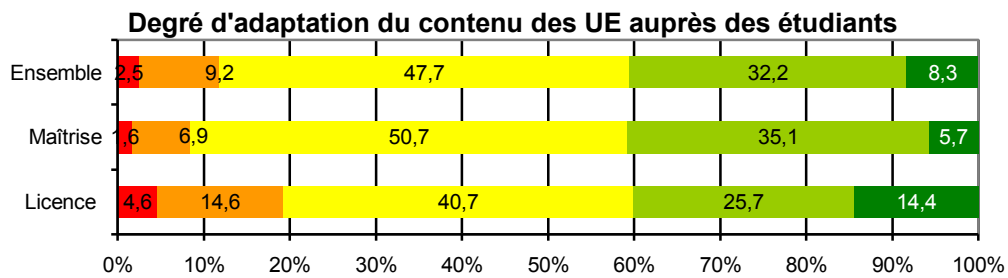
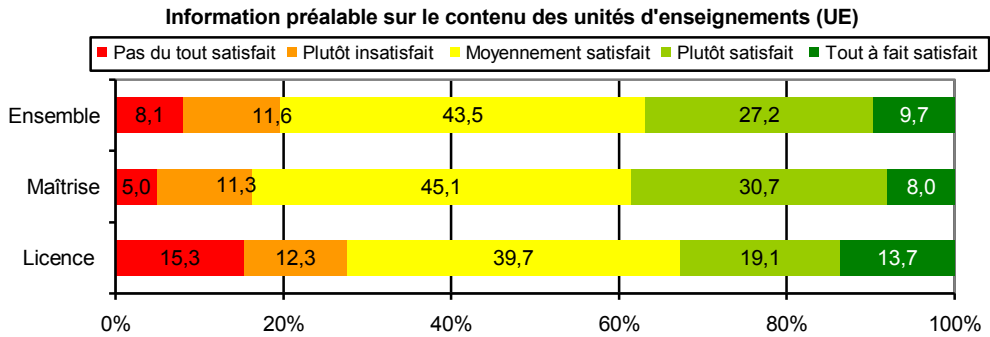
Dans quelle mesure l'enseignement au sein de l'ISCAE a-t-il répondu à vos besoins professionnels ?



A votre avis, quel a été le niveau d'implication des étudiants de l'ISCAE dans l'enseignement ?



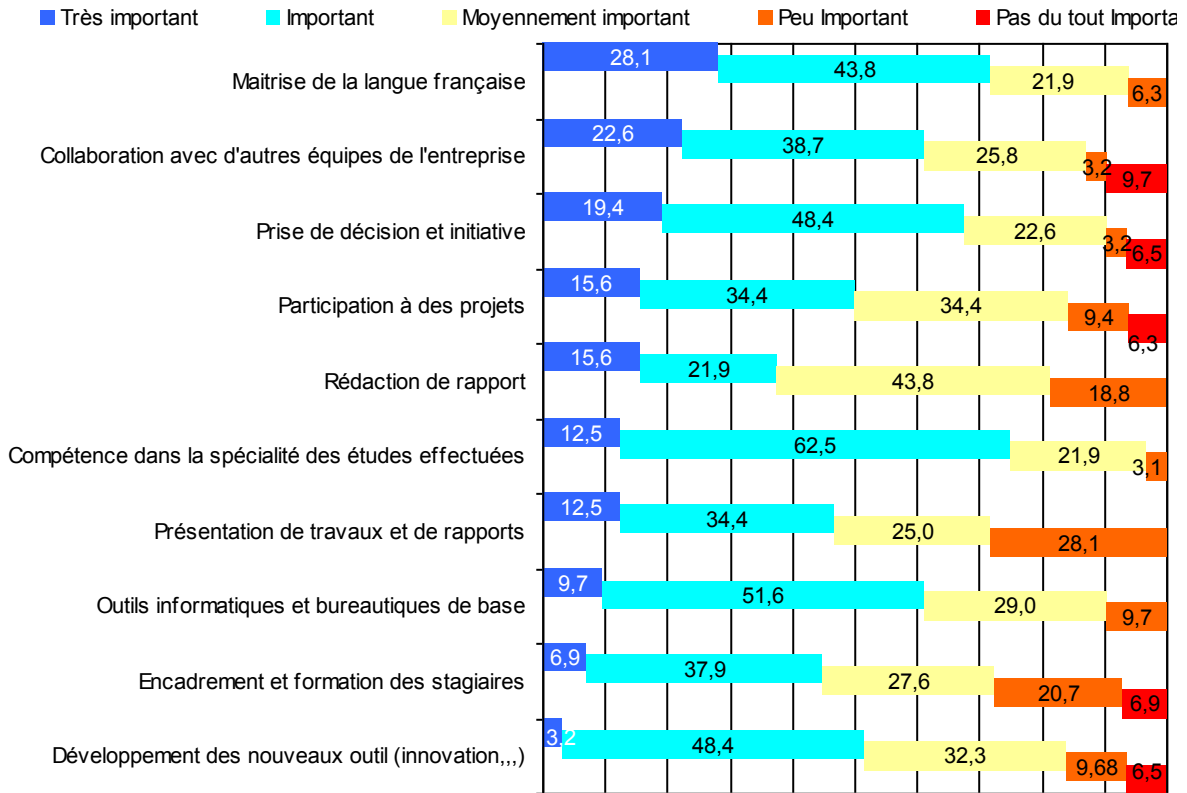
## ANNEXE-25





## ANNEXE-26

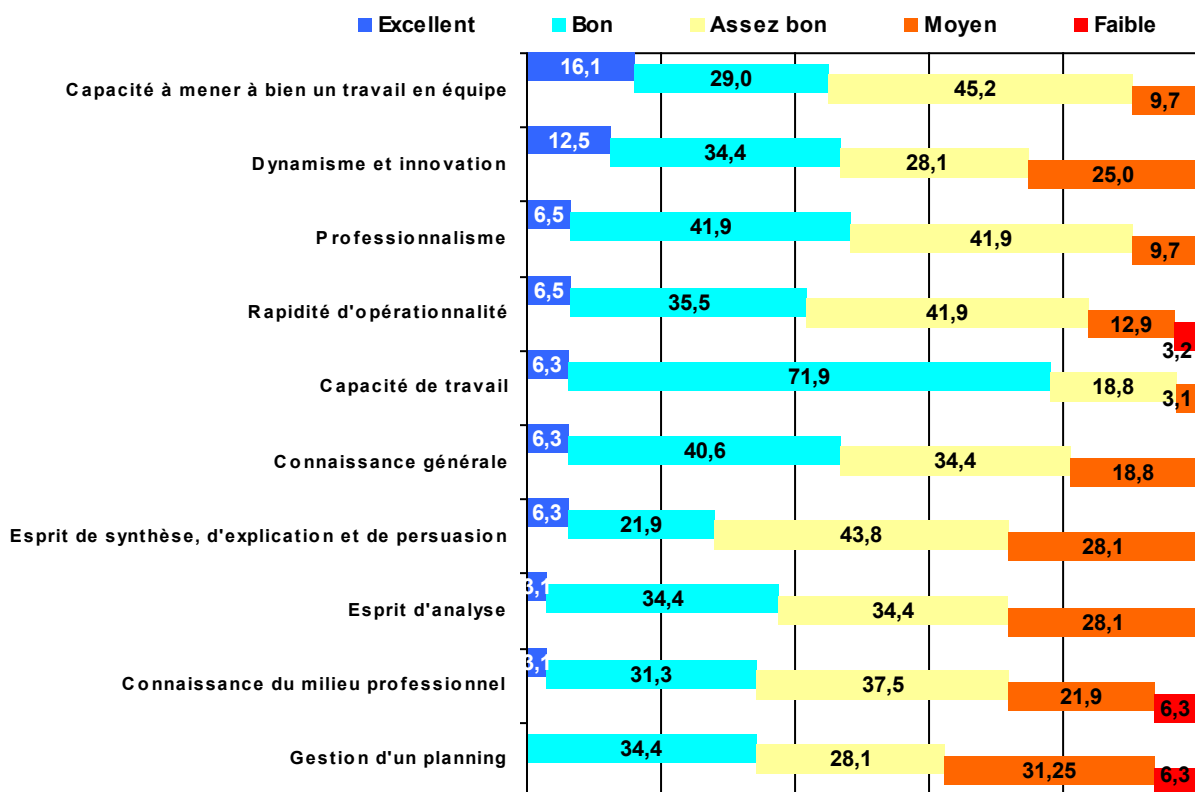
Quel est votre jugement de (5à 1) sur le degré de maîtrise des diplômés de l'ISCAE par rapport aux aspects suivants :



**Evaluation de la satisfaction du marché de l'employabilité de la maîtrise des diplômés de l'ISCAE**

## ANNEXE-27

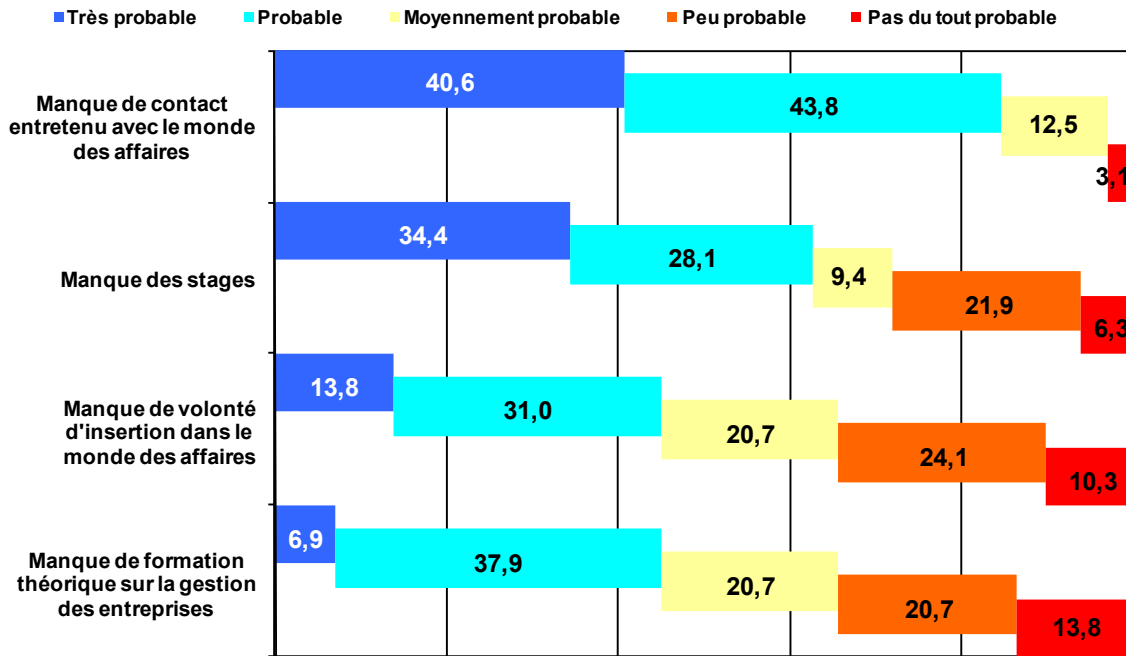
Prière d'indiquer, pour chaque rubrique, le niveau de (5à 1) d'un diplômé de l'ISCAE :



Evaluation de la satisfaction du marché de l'employabilité  
du niveau des diplômés de l'ISCAE

## ANNEXE-28

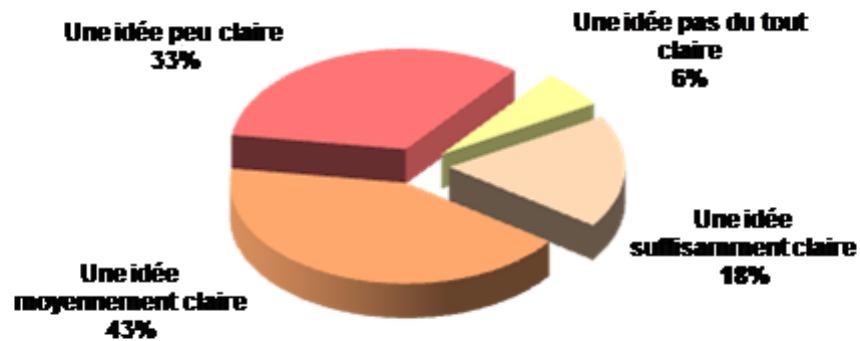
Lorsqu'un diplômé de l'ISCAE rencontre des difficultés d'insertion, est-ce que cela est dû au:



**Evaluation de la satisfaction du marché de l'employabilité de la capacité d'insertion des apprenants/ISCAE dans leur travail**

## ANNEXE-29

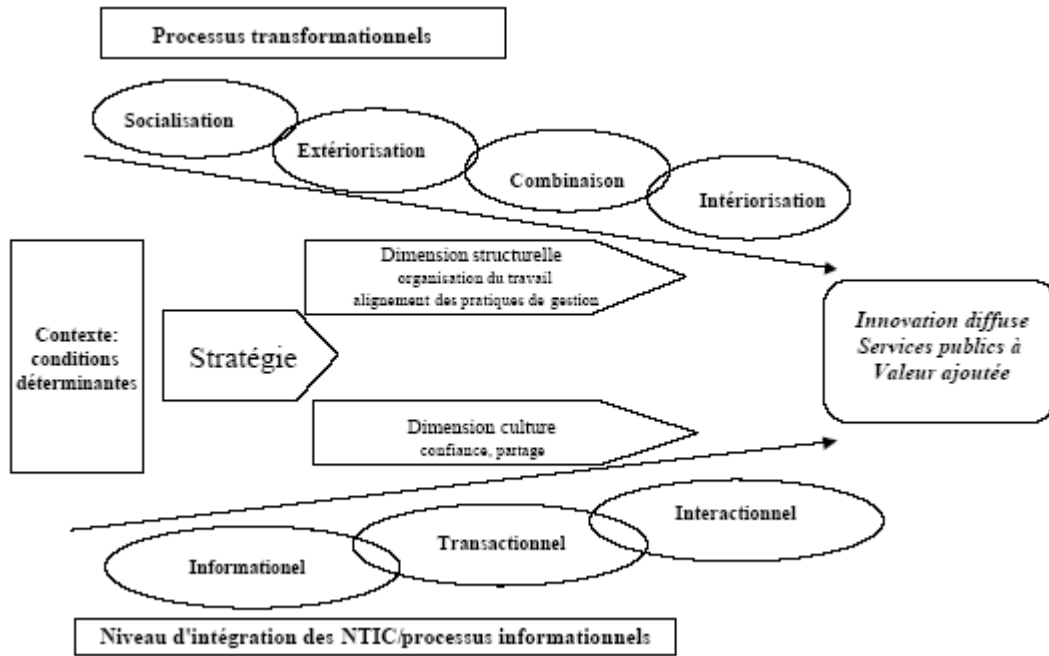
**Quelle idée avez-vous sur le contenu des différentes filières de formation au sein de FISCAE ?**



**Y-a-t-il dans les différentes formations de FISCAE des unités d'enseignement qui doivent être développées ou modifiées pour rendre l'enseignement plus adéquat avec les exigences de votre entreprise ?**

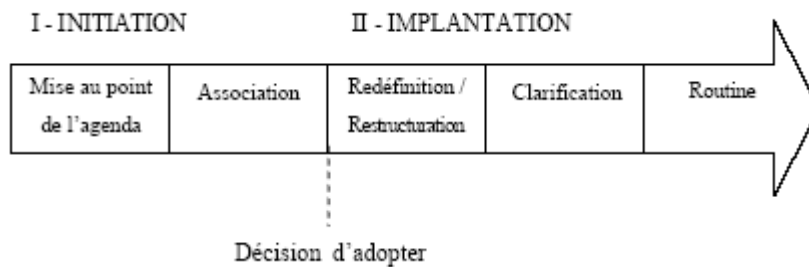


### ANNEXE-30



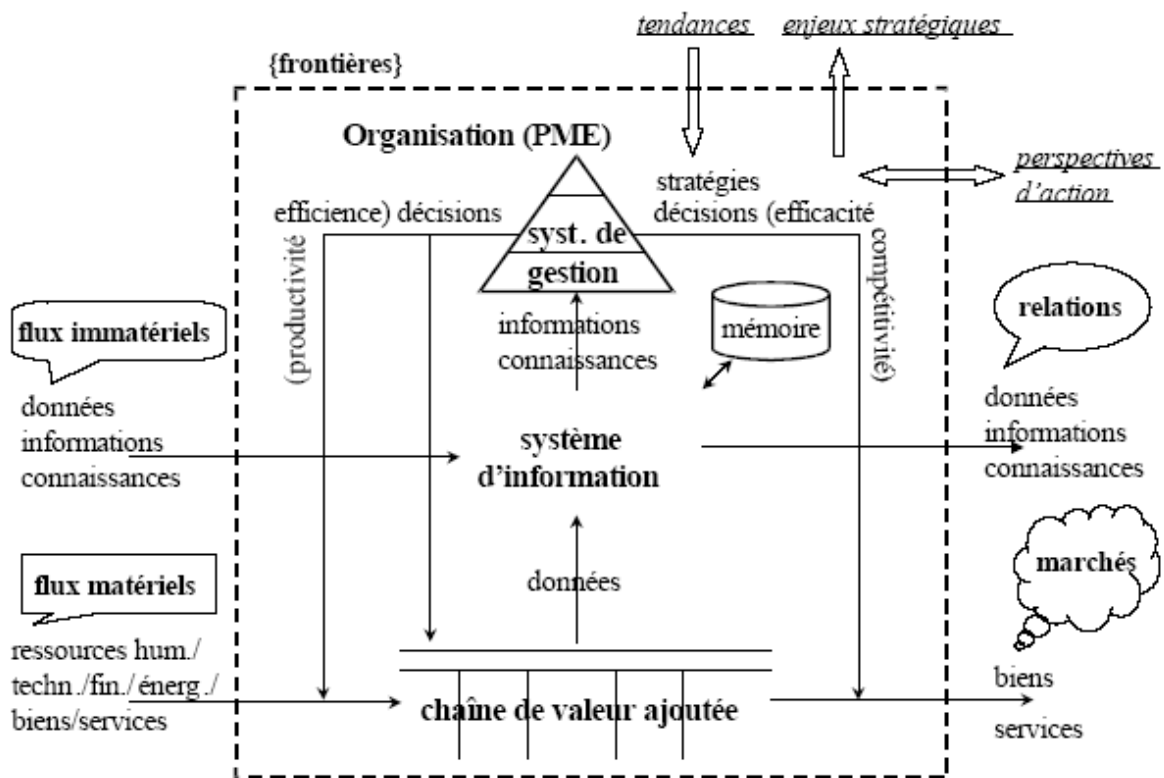
**Modèle de référence générique sur la transformation des services publics au moyen des NTIC suivant la perspective de la gestion des savoirs. Source Jacob (2000).**

### ANNEXE-31



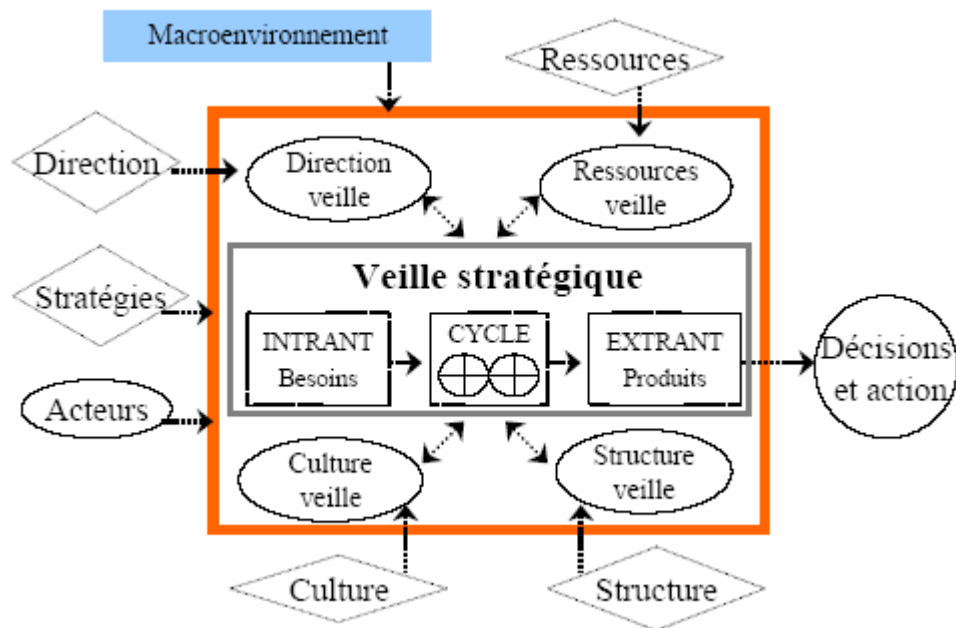
**Processus d'adoption organisationnelle de l'innovation selon Rogers. Source Trudel (2002)**

## ANNEXE-32

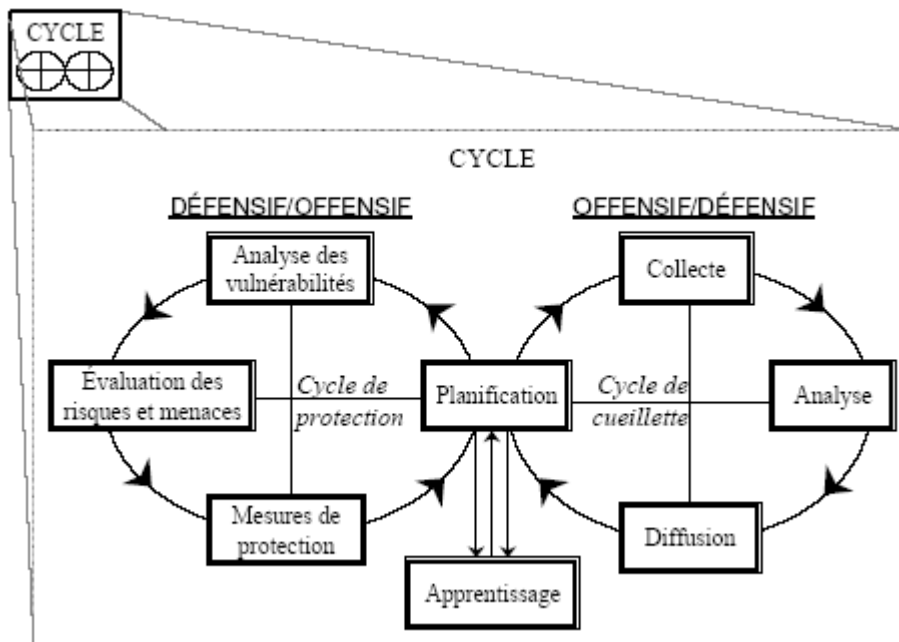


Vision systémique de l'environnement organisationnel.  
Source Jacob et Turcot (2000).

ANNEXE-33

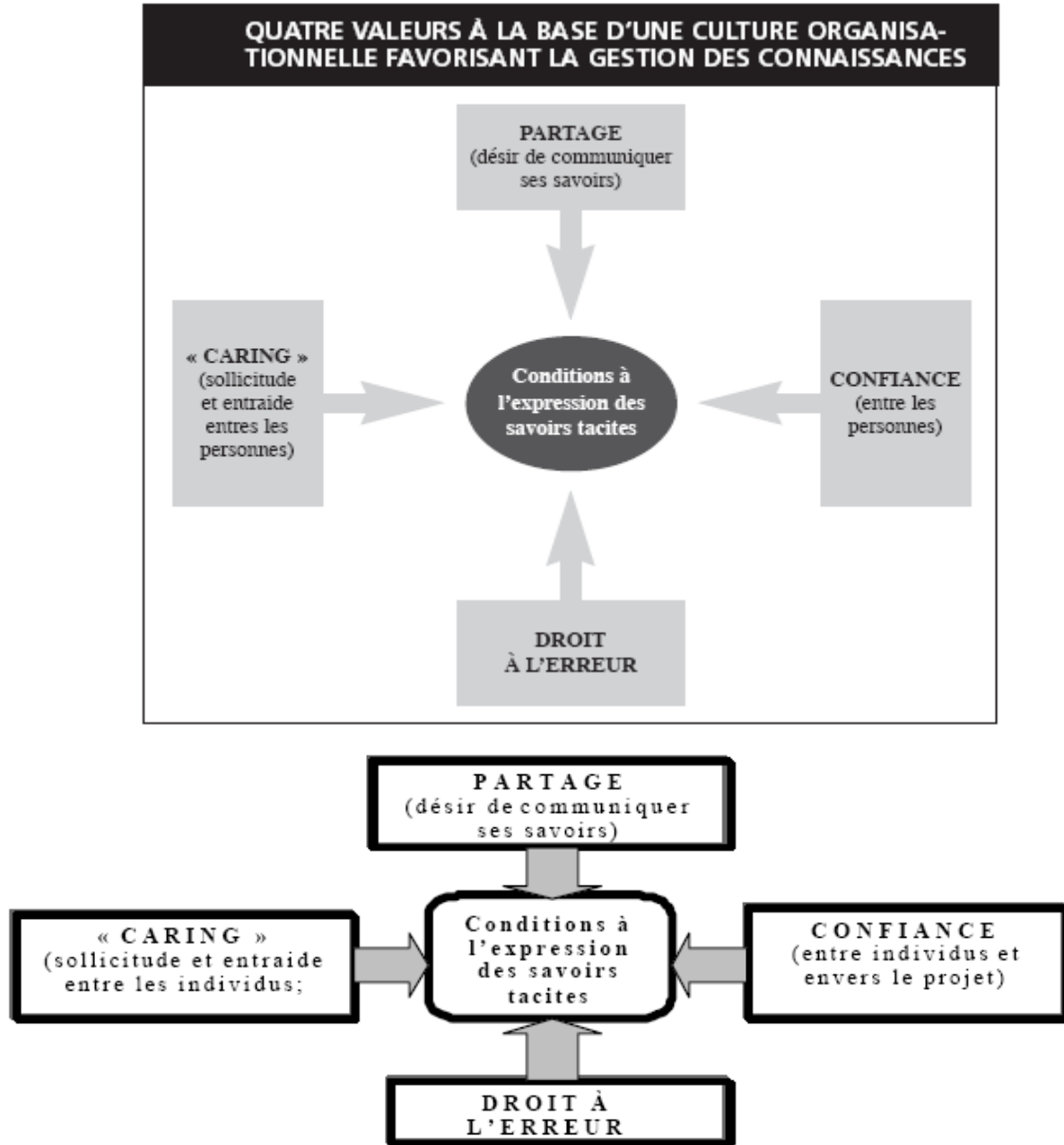


Processus de la veille stratégique et flux – source (Brouard, 2004)



Cycle de la veille stratégique – Source Brouard (2004)

## ANNEXE-34



Les quatre valeurs de la base de la culture organisationnelle  
Source Jacob et Parriat (2000).



République Tunisienne  
Ministère de la Jeunesse, du Sport et de l'Education Physique  
Direction générale des services communs

Tunis, le .....

A l'attention de Mr BEN KAHLA Karim

**Directeur de l'Institut Supérieur de Comptabilité et de l'Administration des  
Entreprises**

Copie adressée à Mr KHENISSI Ghazi, professeur chercheur et président du Comité  
de fin de stages à l'Institut

Objet : Lettre de félicitations

Monsieur,

Suite à la fin de stage des étudiantes Melle BEN ROMDHANE Dorsaf et Melle  
BEN MAHMOUD Yasmine auprès du Ministère de la Jeunesse, du Sport et de  
l'Education Physique, direction de l'Organisation des méthodes et de l'informatique,  
lequel stage a consisté en l'élaboration d'une base de données générale sur la gestion  
des sports d'élite qui leur a donné droit à une mention « **Très bien** » de la part de la  
Commission de ratification des stages de fin d'études.

Nous avons l'honneur de vous exprimer nos remerciements et l'expression de notre  
estime pour votre apport louable à ce projet exemplaire. A ce propos, je vous informe  
que les services compétents auprès du Ministère procéderont à la mise en service de  
cette base après son amélioration, à la direction concernée et ce en exécution du  
programme présidentiel : « Levons ensemble les défis », notamment l'article 11-8 qui  
édicte la nécessité de « La concrétisation effective du programme des sports d'élite et  
la consolidation des centres nationaux et régionaux spécialisés dans ce genre de  
sports »

Veuillez agréer nos salutations les meilleures.

La directrice générale des services communs,

Signature (illisible)



**RESUME :** La culture informationnelle constitue une des compétences attribuées à l'employabilité des individus dans l'actuelle société de l'information, des connaissances et du savoir (SICS). En exigeant des compétences employables (CE), celle-ci prend à notre sens une nouvelle dimension (SICS&CE) faisant ainsi transiter le marché du travail du concept du « marché d'emploi » d'attributions fixes et de routines classiques à celui du « marché d'employabilité (MEMP) » sollicitant la flexibilité et les compétences adoptives et adaptatives aux changements socio-économiques. Désormais, la veille stratégique en général et précisément numérique, œuvre par son « Processus de production d'information et des connaissances » à développer la culture informationnelle de veille sur Internet (CIVI) pour améliorer les diverses compétences individuelles. Dans ce sens, cette thèse vient dans le cadre d'une analyse qualitative et une approche exploratoire interprétative, traiter la problématique du développement de la qualité des compétences définissant l'employabilité des apprenants, futurs diplômés universitaires. Elle cherche à savoir dans quelle mesure une veille pédagogique et stratégique universitaire peut améliorer la qualité de leurs compétences employables en culture CIVI, en adoptant dans son processus de production informationnelle, un marketing relationnel orienté-marché impliquant les apprenants universitaires en tant que « clients internes », aussi bien que les acteurs du marché d'employabilité en tant que « clients externes » ?

En évoluant dans une perspective socio-constructiviste, des séries d'évaluations sur les compétences et les satisfactions des apprenants aussi bien que des modèles d'évaluation de leurs compétences en CIVI ont été élaborés dans le cadre d'une approche par compétence (APC) adoptant un marketing relationnel interne et externe. Cette approche se caractérise en premier lieu par une : « Orientation-Implication des Apprenants-Clients : OI-APCL » et en second lieu par une « Orientation-Implication du Marché d'employabilité : OI-MEMP », se basant sur un blog pédagogique en tant que Système informationnel et outil de veille Web.2.0, destiné à développer la compétence en culture informationnelle des apprenants. Ceci nous a conduit à constater dans le cadre de l'orientation vers une université d'employabilité, l'amélioration des taux des compétences par la baisse des groupes profanes en culture CIVI, passant de 88,74% à 41,94% et un taux de besoin de formation en culture CIVI passant de 89,50% à 46,50% conduisant à la satisfaction des apprenants et des acteurs d'employabilité impliqués dans notre travail et le recrutement de trois groupes des 20 binômes apprenants/diplômés concernés par notre travail, Ces résultats amènent à recommander l'adoption d'une « veille d'employabilité » pour le développement de la qualité des compétences individuelles dans une société SICS&CE sollicitant désormais en plus des connaissances et du savoir, l'actualisation par l'apprentissage à vie et la flexibilité d'adaptation aux changements et innovations, définissant ainsi l'employabilité des individus.

**Mots clés:** Qualité, employabilité, marketing, veille pédagogique, veille stratégique, veille d'employabilité, université d'employabilité, enseignement supérieur.

**ABSTRACT:** Information literacy is one of competences conferred to individual employability in information and knowledge society (IKS). By Requiring employable skills (EC), this society acquires a new dimension (SICS & CE) and passes labor market from classic concept of "job market" to "employability market (MEMP)" seeking flexibility and adaptive skills to changes. Foresight Scanning in general and specifically digital one, works by its "Information and Knowledge Production Process" to develop information literacy/Internet (CIVI) to improve various individual skills. In this sense, this thesis evolves in a qualitative and interpretative exploratory approach, to treat the issue of quality skills development, defining the employability of university students. It seeks to know how a universities' foresight scanning will improve quality of their employable CIVI culture skill, by adopting in its informational production process, a market-oriented relational marketing involving university students as "internal customers ", as well as employability market actors as " external customers " ?

Evolving in a socio-constructivist perspective, series of evaluations on skills and satisfactions of learners as well as their skills CIVI assessment models were developed as part of a competency based approach (SBA) adopting a relational internal and external marketing. This approach is characterized firstly by an "Orientation-Involvement of Learners-Clients: OI-APCL" and secondly by an "Orientation-Involvement of employability market: OI-MEMP," based on an educational blog as informational Web.2.0 System and monitoring tool designed to develop competency in information literacy learners. This led us to conclude in the orientation forward an employability university, skills levels improvement by declining secular groups CIVI culture, from 88.74% to 41.94% and a need for training CIVI rate of Culture from 89.50% to 46.50% resulting to learner employability and the recruitment of three groups of the 20 pairs graduate students involved in our work, This recommends adoption of an " Foresight Scanning employability" for quality development skills in SICS&CE society seeking now more than information and knowledge, but also flexibility skills to adapt changes and innovations defining really individual employability.

**Key words:** Quality, employability, marketing, pedagogic foresight, strategic foresight, employability foresight, employability university, higher education.