



HAL
open science

Du développement des compétences clés en milieu professionnel au concept de "compétences d'employabilité durable"

Djemai Lassoued

► **To cite this version:**

Djemai Lassoued. Du développement des compétences clés en milieu professionnel au concept de "compétences d'employabilité durable". Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR068 . tel-01709184

HAL Id: tel-01709184

<https://theses.hal.science/tel-01709184>

Submitted on 14 Feb 2018

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.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Préparée au sein de l'Université Rouen Normandie

DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CLES EN MILIEU PROFESSIONNEL AU CONCEPT DES « COMPÉTENCES D'EMPLOYABILITÉ DURABLE »

**Présentée et soutenue par
Djemai LASSOUED**

Thèse soutenue publiquement le 14 mars 2017
devant le jury composé de

Monsieur Thierry ARDOUIN	Professeur des Universités Université Rouen-Normandie	Directeur de thèse
Madame Hélène BEZILLE	Professeure des Universités Université Paris Est Créteil	Rapporteur
Monsieur Philippe MAZEREAU	Maître de conférences Université de Caen	Examineur
Monsieur Abdelmadjid NACEUR	Maître de conférences Université de Tunis – Tunisie	Rapporteur

Thèse dirigée par Thierry ARDOUIN, laboratoire CIRNEF



AVERTISSEMENT

L'Université de Rouen n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

A la mémoire de mes parents...

RESUME

Résumé en français :

La plupart des acteurs économiques, politiques et sociaux s'accordent à considérer l'enjeu du développement de la formation et du renforcement des compétences clés de chacun, comme un facteur déterminant pour l'avenir de notre société, fondée sur la connaissance. Partant de ce constat, l'apport des compétences clés en termes d'employabilité durable et de sécurisation des parcours professionnels des salariés a été l'objet de notre recherche. Cela nous a conduits à la formulation et aux tests de trois hypothèses qui ont permis d'identifier les définitions des compétences qu'en donnent les principaux acteurs de notre champ de recherche, de proposer un cadre de référence en matière de compétences clés, de considérer l'organisation globale dans laquelle se réalisent ces apprentissages et de mesurer leur valeur ajoutée pour l'employabilité durable.

Notre réflexion repose à la fois sur ce que la littérature a produit au sujet des compétences et sur les constats issus des investigations exploratoires menées auprès d'un corpus de salariés. D'un point de vue théorique, nous avons pu constater que les compétences clés sont devenues naturellement un facteur essentiel, notamment en raison de leur caractère transversal. L'analyse statistique des résultats, apportent des éléments de réponse quant à l'influence du management des compétences clés sur l'employabilité des individus et la sécurisation de leur parcours professionnel dans la durée.

Mots clés : compétences, compétences clés, organisation qualifiante, organisation apprenante, employabilité, concept d'employabilité durable

Abstract :

Most of the economic, political and social actors agree on saying that the development of training and the skill acquisitions are key factors in shaping the future of our society, based on knowledge. The topic of our research based on the finding that the provision of the key skills in terms of employability is a guarantee for employees to secure their career management. This led us to three hypotheses that allowed us to identify the definitions of competencies given by the main actors in our field of research, to propose a competency framework, to consider the overall organization in which these learning takes place and to measure their added value for sustainable employability.

Our reflection is based both on what the publication have produced about the competences and on the findings from the researches made with a among corpus of employees. From a theoretical point of view, we note that key competences have naturally become a determining factor, mainly because of their transversal nature. The statistical analysis of the results, show that the influence of the way you handle key competences on the employability of individuals and the securing of their professional career over time.

Keywords : skills, key competences, qualifying organization, learning organization, employability, sustainable employability concept.

EPIGRAPHE

**« Nous sommes des nains juchés sur des épaules de géants.
Si nous voyons plus de choses et plus lointaines qu'eux, ce
n'est pas à cause de la perspicacité de notre vue ni de notre
grandeur, c'est parce que nous sommes élevés par eux,
soulevés et portés en haut par leur grandeur gigantesque ».**

Formule de Bernard de Chartres (XIIe siècle)
Citée par Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage
« La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre »,
ESF, 2008, p.17

AVANT-PROPOS

Cette thèse est la résultante d'un cheminement intellectuel parsemé de doutes, d'embâcles, d'heureux hasards et de satisfactions. Elle s'inscrit dans la continuité d'un travail de recherche qui s'est étalé sur plusieurs années. Les travaux envisagés ont été effectués au gré de diverses circonstances liées à notre activité professionnelle au sein du Ministère de l'Education Nationale : Professeur d'économie et de gestion, Conseiller en formation continue, Chef d'établissement en France et à l'étranger, Directeur des ressources humaines à la DAFCO¹ de l'académie de Créteil, Responsable de la mission formation en administration centrale, IA-IPR² Etablissements et vie scolaire dans l'académie de Versailles.

Ce long parcours avait démarré en 2006. Nous avons déposé alors un sujet de thèse qui traitait de l'interdisciplinarité et du croisement des disciplines, sous la direction de Jean-Pierre Astolfi. La recherche entreprise dans cette direction piétinait. Nous ne parvenions pas à concrétiser. Les aléas de la vie professionnelle et nos travaux dispersés dans le temps empêchaient aux analyses de se manifester par elles-mêmes et de se rattacher à une problématique d'ensemble. La disparition, le 21 décembre 2009, de notre directeur de thèse, Jean-Pierre Astolfi, a mis fin à cette belle aventure. L'image que je garderai de lui est celle d'un homme simple et d'un « grand monsieur de la didactique et de la pédagogie »³. Ses apports m'auront été déterminants. Chacune de nos rencontres dans son petit bureau de l'université de Rouen, était un rare moment de plaisir, tout comme les séminaires de didactiques des sciences qu'il animait. L'école pour apprendre⁴, L'erreur un outil pour enseigner⁵, Éducation, formation, nouveaux enjeux, nouveaux métiers ?⁶ et le dernier La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre⁷ sont, pour moi, des références essentielles, sur le fond comme sur la forme. Il se

¹ DAFCO : Délégation Académique à la Formation Continue

² IA-IPR : Inspecteur Académique- Inspecteur Pédagogique Régional

³ ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, (2015), *Ecole et milieux populaires*. 01/03/2015, Cahiers pédagogiques, n° 520, 71p, ISSN : 2268-7874

⁴ ASTOLFI, Jean- Pierre, (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF Editeur, 203 p.

⁵ ASTOLFI, Jean- Pierre, (2015), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur, 117 p.

⁶ ASTOLFI, Jean- Pierre, (2003), *Education, formation, nouveaux enjeux, nouveaux métiers ?*, Paris, ESF Editeur, 350 p.

⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, ESF. 256p

voulait didacticien. Et il l'était. Il a su transmettre, dans ses multiples écrits, cours, formations et conférences, « la saveur des savoirs »⁸.

Cette saveur des savoirs et ce plaisir d'apprendre nous ont poussés à poursuivre ce parcours de doctorant. Il fallait alors trouver un autre directeur de recherche qui accepterait de diriger nos travaux. En 2010, nous avons décidé, en accord avec le Professeur Thierry Ardouin, de renoncer à notre sujet de thèse initial et à changer radicalement notre thématique de recherche pour l'orienter davantage sur le développement des compétences clés. Notre situation professionnelle rendait alors possible l'exploration de ce nouveau champ de recherche. Pour ce faire, nous avons saisi notre présence à la DAFCO de l'académie de Créteil pour le choix de notre terrain d'exploration. Un chantier relatif au dispositif « Cap Compétences » venait d'être lancé par une équipe de Conseillers en Formation continue. Il s'agissait de composer un tout cohérent à partir de travaux réalisés sur une longue période d'incubation qui constituait, en effet, les jalons de l'approfondissement progressif de notre questionnement.

Ces six années d'incubation tenaient d'abord à la façon dont le sens général de la recherche avait été conçu et à la manière dont elle avait été mise en œuvre. Ces réflexions suscitées par les nouvelles conditions de recherche ont été à la base de la relance et de la réorientation de notre travail.

Comme tout travail de recherche, des difficultés ont été rencontrées, notamment dans le cadre des investigations. La première difficulté tenait à la nature même du matériau avec lequel il s'agissait de construire une cohérence. L'accès à certaines informations était assez délicat surtout lorsqu'il était question d'une grande entreprise privée, en évolution accélérée.

La deuxième difficulté que nous avons rencontrée concernait la structuration de notre pensée. Nous devions construire un ensemble cohérent. Au fil de nos travaux, deux axes distincts s'imposèrent. Nous avons alors opté pour une progression en deux parties.

⁸ Ibid.

Cette thèse s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Or, les sciences de l'éducation, qui sont encore dans un état de jeunesse⁹, est une discipline très vaste qui a ses propres domaines spécialisés. Toutefois, elle se doit d'avoir également des relations avec les autres disciplines : gestion, management, statistiques, démographie, économie, sociologie, histoire, pour n'en nommer que quelques-unes. Notre travail s'inscrit volontairement dans cette perspective. Nous ferons notamment appel aux sciences du management et nous mettrons également nos travaux en perspective avec des concepts et des modèles de l'Education Nationale.

⁹ CHAMPY- REMOUSSEWARD, Patricia, (2008) *Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education*. Revue Recherches et Education, [En ligne], 2ème semestre 2008, pages 9-26, [Consulté le 28 février 2016] Disponibilité et accès sur : <https://rechercheseducations.revues.org/432>

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à mon directeur de thèse, Monsieur Thierry Ardouin, pour la confiance et la liberté qu'il m'a accordées durant ce long voyage de recherche et d'écriture. Ses remarques toujours à propos ainsi que ses corrections très précises m'ont été d'une grande aide.

Mes remerciements vont également aux chercheurs du Laboratoire CIVIIC pour les multiples échanges fructueux qui ont contribué à étoffer cette réflexion. Je leur suis tout particulièrement reconnaissant pour leur franchise et leur implication.

À ma collègue et amie, Esther Elouin, pour sa relecture critique et ses conseils toujours très précieux, ainsi que pour toutes les discussions que nous avons pu avoir et qui ont contribué à alimenter bon nombre de pensées développées dans ce travail.

J'exprime également ma gratitude aux différentes personnes qui ont accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Un grand merci enfin à toute ma famille, en particulier à mon épouse pour sa patience et son investissement dans l'ombre et à mes quatre enfants pour leur compréhension et leur soutien.

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	2
DEDICACE	3
RESUME	4
EPIGRAPHE	5
AVANT – PROPOS	6
REMERCIEMENTS	9
SOMMAIRE	10
SIGLES ET ABREVIATIONS	12

INTRODUCTION GENERALE13

1. CONTEXTUALISATION DU SUJET DE RECHERCHE : LECTURE, IDEES, SUJET ... 13
2. L'INTERVENTION DE LA RECHERCHE23
3. LES RAISONS DU CHOIX DE CE SUJET DE RECHERCHE29
4. LES ENJEUX DE LA THEMATIQUE31
5. ARCHITECTURE DE LA THESE 33

PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE : DES COMPETENCES CLES AU DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE 35

CHAPITRE 1 : DES SAVOIRS DE BASE AUX COMPETENCES CLES 36

CHAPITRE 2 : LE MANAGEMENT DES COMPETENCES CLES EN MILIEU

PROFESSIONNEL : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'ORGANISATION

APPRENANTE98

CHAPITRE 3 : LE DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'EMPLOYABILITE DURABLE..... 117

DEUXIEME PARTIE : LE DISPOSITIF EMPIRIQUE : LA METHODOLOGIE ET LES RESULTATS DE LA RECHERCHE143

CHAPITRE 4 : POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 144

CHAPITRE 5 : MÉTHODES D'ACCÈS AUX INFORMATIONS ET TECHNIQUES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES 156

CHAPITRE 6 : LES PRINCIPAUX RESULTATS : UN GRAND PAS VERS LA VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	178
---	-----

CONCLUSION GENERALE : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'EMPLOYABILITE DURABLE210

7.1 LES APPORTS THEORIQUES : UN ESSAI VERS UNE CERTAINE STABILISATION DES CONCEPTS.....	218
7.2 VERIFICATION DES HYPOTHESES : L'INTERACTION ENTRE LES TROIS CONCEPTS ETUDIES	236
7.3 ANALYSE CRITIQUE DE LA THESE	244
7.4 OUVERTURE ET PERSPECTIVES	246
ANNEXES.....	247
TABLE DES FIGURES.....	283
TABLE DES TABLEAUX	284
INDEX.....	286
BIBLIOGRAPHIE.....	289
TABLE DES MATIERES	300

SIGLES ET ABREVIATIONS

AFDAS : Assurance Formation des Activités du Spectacle

AFNOR : Association Française de Normalisation. Créée en 1929, l'Association française de normalisation est l'organisation officielle en charge des normes en France.

ANI : Accord National Interprofessionnel de 2009

ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme

CED : Compétences d'Employabilité Durable

CEDEFOP : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CEFA : Centre d'Education et de Formation en Alternance

CISP : Convention d'insertion socio- professionnelle

CléA : Diplôme reconnu, certificat officiel valable partout en France, qui permet de continuer à apprendre tout au long de la vie professionnelle.

COC : Comité observatoire et certifications

CPF : Compte personnel de formation

Déséco : Définition et sélection des compétences

DGEFP : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

EPPI : Entretiens de Positionnement Prospectif Individuel

FPSP : Fonds Paritaire de sécurisation des Parcours Professionnels

FREREF : Fondation des Régions Européennes pour la Recherche, l'Éducation et la Formation

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

IVQ : Information Vie Quotidienne

NTIC : Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé par l'Etat

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

RCCSP : Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle

RNCP : Répertoire national de la certification professionnelle

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans cette introduction générale, nous présentons notre recherche, son contexte, sa problématique, son objet, son envergure académique et managériale ainsi que son cadre théorique principal.

1. CONTEXTUALISATION DU SUJET DE LA RECHERCHE : LECTURE, IDEES, SUJET

A partir du XVIIIème siècle, la Révolution industrielle a accompagné la transformation du monde moderne grâce à l'essor du capitalisme, des techniques de production et des moyens de communication. Cette période, marquée par le caractère progressif de l'industrialisation, a permis aux principaux pays industrialisés de développer un modèle de société axé sur la production de biens matériels. Des offres éducatives et de formation visant l'acquisition et le développement des compétences techniques nécessaires aux appareils de production se sont alors structurées. C'est ainsi qu'on a vu apparaître une autre forme de société dite société de l'information¹⁰ considérée par les analystes internationaux comme une société davantage basée sur la production et la circulation de biens immatériels et étant régi par le fonctionnement et l'utilisation des systèmes informatiques. L'accent a donc été mis sur l'accès à ces nouvelles technologies et aux compétences à acquérir en conséquence. Toutefois, la maîtrise de la technique ne suffisant pas, les ministres du monde entier, sous l'égide de l'UNESCO¹¹, ont émis, dans un communiqué annonçant le sommet mondial sur la société de l'information d'octobre 2003, le constat suivant :

« au cœur des sociétés du savoir, il y a la capacité d'identifier, de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer d'appliquer les connaissances nécessaires au développement humain » (2003 :1)¹².

¹⁰ Dès 1948, l'Américain Norbert Wiener, pronostiquait l'avènement de la société de l'information, en insistant sur l'idée de la circulation de l'information comme condition nécessaire à l'exercice de la démocratie. Mais si la notion n'est pas nouvelle, le développement foisonnant des réseaux et des nouveaux services qui y sont associés, notamment les autoroutes de l'information, donne enfin corps à cette prédiction.

¹¹ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

¹² AMELAN, Roni. (2003) *L'accès à l'information est essentiel à la construction des sociétés du savoir*. [En ligne] Communiqué de presse N°2003-76 UNESCO. 14/10/2003. Mis à jour en 2016 [Consulté le 28 février 2016]

Forte de ces constats et de ces préoccupations communes, la communauté internationale a initié des travaux qui l'ont amenée à réfléchir à des outils permettant l'identification de compétences indispensables à tous et ce quelque soit le secteur d'activités considéré. Ces travaux ont conduit à l'élaboration de normes et de critères de référence communs permettant d'analyser les différences qui existent entre les pays et d'orienter, selon les mêmes objectifs, leurs efforts en matière d'éducation et de formation. Pour mener à bien ces travaux, l'OCDE¹³ a lancé en 1997 l'enquête PISA¹⁴. Cette enquête a ainsi permis de mesurer le degré d'atteinte des savoirs et des savoir-faire des élèves, tels que jugés indispensables pour s'intégrer dans cette société de la connaissance¹⁵. Parallèlement, l'Europe a défini progressivement les conditions d'une politique commune de développement économique. En conséquence, dès 1996, afin de répondre aux besoins prégnants de nos sociétés en termes d'emplois, de compétitivité, d'énergie et d'environnement, le conseil européen de Lisbonne a fixé un objectif stratégique visant à faire de l'union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (2000 : 1)¹⁶.

Une telle politique ne saurait exister sans une même vision des politiques éducatives, pour les enfants comme pour les adultes. En publiant en 1996 le Livre blanc sur l'éducation et la formation¹⁷, la commission européenne a jeté les bases de nombreux programmes et travaux qui se sont développés durant toute la première décennie de ce siècle. Deux réponses majeures y sont préconisées :

Disponibilité et accès :

http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=16639&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹³ OCDE : Organisation internationale de Coopération et de Développement Economique

¹⁴ PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

¹⁵ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est un ensemble d'études de l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000, deux autres suivirent en 2003 et en 2006, les résultats des études menées en 2009 sont en cours d'analyse et leur publication est attendue pour décembre 2010. Les méthodes et les objectifs de PISA évoluent au cours du temps.

¹⁶ FONTAINE, Nicole .(2000) *Conseil Européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la Présidence*. [En ligne] Parlement Européen. Mis à jour le 30/11/2015. [Consulté le 29 février 2016]. Disponibilité et accès : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

¹⁷ Commission Européenne. (1995) *Livre blanc sur l'éducation et la formation "Enseigner et apprendre; vers la société cognitive*. Conclusions du Conseil européen de Cannes: Bull. 6-1995, point 1.5 Décision n° 2493/95/CE du Parlement européen et du Conseil proclamant 1996 "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" - JO L 256 du 26.10.1995 point 1.3.99

- une première réponse centrée sur la culture générale, conçue comme une base solide qui donne au citoyen le moyen de se repérer dans la société de l'information et de faire preuve d'esprit critique. Il est question de réduire l'écart entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ;
- une deuxième réponse qui concerne le développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité, pour laquelle doivent être réinterrogés les systèmes d'éducation et de formation. Cette aptitude doit pouvoir s'exercer à partir de la compétence « apprendre à apprendre ».

Le 18 décembre 2006, le Parlement Européen et le Conseil de l'Union Européenne ont produit une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce texte est l'aboutissement de différents travaux initiés depuis le Conseil Européen de Lisbonne de mars 2000. Ces compétences constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Ces compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage l'employabilité en permettant de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion. Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail¹⁸. Le cadre commun Européen de référence définit huit compétences clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles.

Ce cadre de référence sert de base à l'action communautaire, notamment dans le contexte du programme de travail Education et formation 2010¹⁹ et plus largement des programmes communautaires en matière d'éducation et

¹⁸ 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 (2006/962/EC), Journal officiel de l'Union Européenne du 30 décembre 2006.

¹⁹ Commission des communautés européennes (2003). L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Communication de la commission, Education & formation 2010. Bruxelles, 11/11/2003. Disponibilité et accès : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003_0685fr01.pdf

de formation tout au long de la vie. En France, la référence au cadre européen est unanime. L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que

« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (2005 : 1).

De plus, « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté. » (2005 : 1)²⁰.

Ce socle commun est le « ciment de la Nation » (2016 :1)²¹. Il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance. La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » (2006 : 1). Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

²⁰ Assemblée Nationale. (2005) *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*. [En ligne] Ministère de l'Éducation Nationale.- art.2. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. France. [Consulté le 29 février 2016] Disponibilité et accès :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

²⁰ DE VILLEPIN, Dominique, (2006) *Socle commun de connaissances et de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale, Décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir d'avril 2005. France. [Consulté le 29 février 2016] Disponibilité et accès :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin Officiel n°29 du 20 juillet 2016*

L'article L. 122-1-1 du code de l'Éducation précise que la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

Organisées autour de sept piliers, les connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.

Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. Ce socle commun est la traduction des compétences clés de l'Europe.

Une analyse rapide permet d'établir une correspondance par blocs des intentions réciproques des compétences clés et de celles du socle commun. On obtient le tableau suivant :

Tableau 1 : Correspondances des compétences clés en Europe et du Socle Commun en France

Les huit compétences clés en Europe	Les sept piliers du socle commun en France
1- Communication dans la langue maternelle	1- La maîtrise de la langue française
2- Communication dans une langue étrangère	2- La pratique d'une langue vivante étrangère
3- Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies	3- Les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique
4- Culture numérique	4- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5- Apprendre à apprendre 7- Esprit d'entreprise	7- L'autonomie et initiative
6- Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques 8- Sensibilité culturelle	5- La culture humaniste 6- Les compétences sociales et civiques

Le pilier 7 du socle est prévu en contexte scolaire et trouve son équivalent dans deux compétences clés (5 et 7). Nous pouvons aussi faire la même remarque pour les piliers 5 et 6 du socle et leur correspondance avec les compétences clés 6 et 8.

Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie personnelle et professionnelle. Dans ce contexte, la loi sur l'orientation et la formation professionnelle votée au mois de novembre 2009 insiste, dans son article 2, et modifie le code du travail en précisant que toutes les connaissances et compétences acquises en formation professionnelle

« prennent appui sur le socle mentionné à l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation, qu'elles développent et complètent. La notion des compétences clés est clairement intégrée, notamment dans une perspective de sécurisation des parcours professionnels »²².

²² Loi sur l'orientation et la formation professionnelle, novembre 2009.

Comme nous pouvons le constater, ces compétences clés sont devenues naturellement un facteur essentiel dans une société fondée sur la connaissance, notamment en raison de leur caractère transversal. Elles apportent une valeur ajoutée pour l'emploi, la cohésion sociale et la jeunesse²³, garantissent davantage la réussite de l'entreprise et favorisent l'employabilité des individus²⁴, d'où l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en termes de capacité d'adaptation et d'insertion. A ce propos, nous nous proposons de nous appuyer sur les travaux d'Alain Finot qui, dans son ouvrage, présente une bonne synthèse des travaux qui traitent et analysent le concept de l'employabilité²⁵.

Avant de poursuivre nos investigations, il nous semble nécessaire de nous arrêter sur le sens à donner au terme *compétence*. Par-delà son apparente simplicité, le mot *compétence* est un des termes les plus utilisés en sciences sociales. Pourtant, il demeure très peu conceptualisé²⁶. Ce concept de compétence a été développé dans de nombreuses études. Nous avons identifié les définitions qu'en donnent les principaux acteurs de notre champ de recherche et de réflexion et en particulier les milieux professionnels, les experts du domaine et de la formation professionnelle en lien avec l'entreprise²⁷.

Nous citerons tout d'abord Jacques Leplat²⁸ (2006) qui a identifié quatre caractéristiques de la compétence qui permettent de rendre compte de sa complexité. Selon cet auteur, la compétence est opératoire et finalisée. On est compétent pour une tâche ou un ensemble de tâches ; la compétence est apprise. On n'est pas naturellement compétent, on le devient par une construction personnelle et sociale qui marie apprentissages théoriques et apprentissages issus de l'expérience ; la compétence est structurée. Elle combine de façon dynamique les

²³ Présidence du Conseil Européen de Bruxelles. (2005) *Pacte européen pour la jeunesse* [En ligne] Commission Européenne Mars 2005. [Mis en ligne le 23/03/2005] . [Dernière mise à jour le 22/10/2015]. [Consulté le 29 février 2016]. Disponibilité et accès : http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-05-1_fr.htm

²⁴ EVÉQUOZ, Grégoire. (2004) *Les compétences clés*, Éditions Liaisons, 1ère édition.

²⁵ FINOT, Alain. (2000) *Développer l'employabilité*, Edition INSEP Consulting

²⁶ ARDOUIN Thierry. (2008) *De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : Regard croisé France/Québec*. Colloque Management des capacités organisationnelles. ACFAS. Québec 7-8/05/2008

²⁷ AFRIAT, Christine. GAY, Catherine. LOISIL, Florence. (Juin 2006) *Mobilités professionnelles et compétences transversales*. Documentation Française.

²⁸ Cette définition est extraite du Rapport intitulé « *Mobilités professionnelles et compétences transversales* » par Catherine Afriat, Catherine Gay, Florence Loislil, édité par le Centre d'analyse stratégique du Premier Ministre .Juin 2006.

savoirs, savoir-faire, raisonnements ; la compétence est abstraite, hypothétique et inobservable.

Pour Philippe Zarifian (1999 : 70, 82), « la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu pour des situations professionnelles auxquelles il est confronté ». Il parle également de la compétence comme « une intelligence pratique des situations »²⁹.

Guy Le Boterf (1994 : 16-18, 43 ; 1997 ; 2000 : 70) met, lui aussi, l'accent sur le

« caractère opératoire de la compétence », qui consiste à savoir mobiliser et à combiner des ressources. « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés »³⁰.

Il distingue six types de compétences³¹ : les savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux et savoir-faire cognitifs. Selon une autre définition du même auteur, donnée en 1997, « la compétence n'est pas encore un concept opératoire, c'est un concept en voie de fabrication » (2006 : 22)³², ce qui signifie qu'elle évolue dans le domaine de la sociologie du travail. C'est un concept très lié à celui du travail.

Grégoire Evéquoz (2004 : 26-27) propose, lui, une définition plus pragmatique en déclarant que « la compétence est la capacité d'une personne à agir avec initiative et responsabilité dans une situation donnée, en fonction d'une performance attendue, et en mobilisant ses ressources »³³.

²⁹ ZARIFIAN Philippe. (1999) *Objectif compétence*. Editions Liaisons, 1ère édition.

³⁰ LE BOTERF (G). (1994) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris. Editions d'organisations.

³¹ LE BOTERF (G). (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Editions d'organisations.

³² Le Boterf (G.), *De la compétence à la navigation*, Éditions d'Organisation, 1997 Cité dans *Mobilités professionnelles et compétences transversales* de AFRIAT Christine, GAY Catherine, LOISIL Florence , Documentation Française, Juin 2006, p. 22. Disponibilité et accès :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000527.pdf>

³³ EVEQUOZ G. (2004) *Les compétences clés*. Paris. Editions Liaisons. PP 26- 27

Pour Gérard Malglaive (1990 : 60), « il n'y a que des compétences en acte » autrement dit, c'est en mettant en œuvre la compétence que l'on devient compétent »³⁴.

La réflexion sur la compétence de Marc de Romainville³⁵ (1998), nous montre deux types de conception qui s'opposent : une behavioriste, synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, d'une action, d'une tâche spécifique, observable. L'autre conception se base sur une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinie de situations nouvelles.

Pour Maurice de Montmollin³⁶ (1984), la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.

La trilogie que Robert Katz (1974)³⁷ a développée distingue trois types de compétences. Les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique), les techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles). Elle s'avère pratique car elle correspond à un découpage plus classique, qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir être.

Dans le *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar (1999), Sandra Bellier propose cette définition de la compétence :

³⁴ MALGLAIVE G. (1990) *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF (cité par EVEQUOZ G. (2004), *Les compétences clés*, Paris, Editions Liaisons, p. 60).

³⁵ DE ROMAINVILLE (M). (1998) *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. De Boeck.

³⁶ DE MONTMOLLIN (M). (1984) *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne. Peter Lang

³⁷ KATZ, R.L. (1974) *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review. Vol. 51.

« La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (1999 : 226)³⁸.

Elle différencie aussi cinq approches : l'approche par les savoirs, l'approche par les savoir-faire, l'approche comportementale, l'approche mixte (savoir, savoir-faire et savoir-être) et l'approche par les compétences cognitives. Elle fait aussi la différence entre définir la compétence en général et décrire les compétences en particulier.

Enfin, pour Renan Samurçay et Pierre Pastré (1995), la compétence, en tant que rapport du sujet aux situations de travail explique la performance observée en décrivant l'organisation de connaissances construites dans et pour le travail³⁹, les compétences sont donc : finalisées (pour une classe de tâches déterminées), opérationnelles (il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action), apprises (soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité), elles peuvent aussi bien être explicites que tacites.

Pour analyser ces compétences et leur développement en formation comme au travail, nous allons nous inspirer de l'approche par la didactique professionnelle développée par Renan Samurçay et Pierre Pastré⁴⁰ (2004). Ces auteurs indiquent que toute activité de formation commence par l'identification des compétences qu'il s'agit de transmettre. Selon eux, seule une analyse du travail portant sur la tâche prescrite et l'activité effective permet de reconnaître les compétences à transmettre. C'est pour désigner cette dimension importante de la compétence qu'a été introduite la notion de savoirs de référence. Cette dernière se définit comme un ensemble de savoirs, reconnus par la profession sur les objets du domaine des savoirs. Enfin, elle se manifeste en actes efficaces dans les pratiques professionnelles.

La Commission européenne (1995 : 9) dans son livre blanc prévoit la création de « cartes personnelles de compétences » permettant à chacun de faire reconnaître ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition. L'idée

³⁸ CARRE (P) et CASPAR (P). (1999) *Traité des sciences et techniques de la formation* Paris. Dunod. P 226

³⁹ SAMURCAY (R) et PASTRE (P). (1995) *Outils des acteurs de la formation pour le développement des compétences*. Education permanente. N° 123.

⁴⁰ PASTRÉ, Pierre (dir.), SAMURÇAY Renan (dir.). (2004) *Recherches en didactiques professionnelles*. Octarès.

est de valoriser les compétences et de multiplier les transitions entre l'éducation et le monde du travail autant pour les diplômés que pour les non diplômés⁴¹.

En effet, face aux évolutions actuelles du monde du travail, occuper ou trouver un emploi nécessite deux types de compétences : des compétences techniques spécifiques aux métiers et aux fonctions occupées et des compétences dites génériques, transversales, qui seraient liées à des savoir-faire sociaux, des savoir-être, à des aspects de la personnalité.

S'agissant de cette deuxième catégorie de compétences, les choses sont le plus souvent peu définies. Pourtant, les employeurs, les responsables des ressources humaines affirment aujourd'hui que c'est bien sur la base de ces compétences, que nous appellerons les compétences-clés, que les décisions d'engagement se prennent et non plus uniquement sur la base du diplôme ou de l'expérience. Dans son ouvrage Le savoir-être dans l'entreprise, Sandra Bellier (2004), propose une définition pluridimensionnelle du savoir-être. Elle met en scène les controverses que cette notion soulève et en montre l'utilisation en termes de rationalisation des pratiques de gestion des ressources humaines⁴².

A ce stade, nous pouvons souligner que les différentes approches de la compétence montrent, en définitive, son rapport intrinsèque avec l'activité professionnelle. En effet, elle se manifeste et se construit en situation de travail en toute autonomie tout en s'attachant à atteindre des objectifs professionnels combinés à différents types de savoirs et de ressources liés à l'environnement du travail.

2. L'INTERVENTION DE LA RECHERCHE

Pour travailler, l'individu, au-delà de la maîtrise des compétences techniques, devra, par conséquent, être capable de s'adapter à ce cadre et développer une certaine forme de compétences que l'on va appeler les compétences-clés. Celles-ci devraient lui garantir son employabilité, c'est-à-dire lui permettre de remplir les conditions

⁴¹ DELORS, Jacques. (1995) *Education : un trésor est caché dedans*. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive. Editions UNESCO Commission européenne, p.9

⁴² BELLIER Sandra. (2004) *Le savoir-être dans l'entreprise*. Editions Vuibert, 2^{ème} édition.

nécessaires au maintien dans un emploi ou lui garantir du succès dans la recherche d'un nouvel emploi. Pour Claude Vimont, cité par Amina Barkatoolah⁴³ (2000 : 2), l'employabilité est

« Une forme nouvelle de gestion prévisionnelle de l'emploi envisagée non plus à l'échelon de l'entreprise mais à l'échelon de l'individu lui-même, dont elle permet de tracer l'avenir professionnel ».

L'employabilité recouvre donc une dimension individuelle. Il s'agit pour chacun de prendre en charge son devenir, d'être demandeur d'informations sur les emplois, leurs exigences en matière de compétences à court et à moyen terme et d'élaborer sa propre stratégie par rapport à ces données. La définition et l'identification des compétences-clés s'inscrivent bien dans ces enjeux. On parle alors de concept de Compétences d'Employabilité Durable (CED)⁴⁴ (Bricler, 2006). Ce sont les compétences qui devraient procurer à l'individu une employabilité durable lui permettant tout au long de la vie de conserver un emploi, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tout en tenant compte de la situation économique.

Notre réflexion nous amène alors à privilégier trois principes. Un premier principe qui vise à s'inscrire dans un continuum avec le socle commun de connaissances et de compétences. Il s'agit d'une adaptation, par rapport aux spécificités des publics adultes en formation professionnelle, des ambitions du socle commun, dans la perspective de faire de l'Education nationale un contributeur majeur dans le domaine des compétences clés. Nous l'appellerons provisoirement « le socle commun des compétences clés ». Un deuxième principe qui nous pousse à réfléchir sur « la formation en situation de travail »⁴⁵ et plus précisément sur le lien entre organisation du travail et développement des compétences pour repérer les processus existants, formels ou informels, en lien avec les opportunités d'apprentissages offertes par l'organisation du travail.

⁴³ BARKATOOLAH, Amina. (2000) *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. INSEP Consulting.

⁴⁴ BRICLER, Michel. (2006) *Rapport de recherche/action sur la qualité appliquée aux compétences d'employabilité durable*. Conseil régional de Franche Comté. France.

⁴⁵ Expression équivalente à "formation sur le tas" qui désigne une situation d'acquisition de compétences exclusivement dans le cadre du travail. (Source : AFNOR)

Nous parlerons pour notre part des « organisations qualifiantes⁴⁶ ». Et enfin, un troisième principe incite à opérer un changement de paradigme dès lors que l'objet de notre recherche s'intéresse en particulier aux salariés. En effet, le cadre européen circonscrit la problématique dans sa dimension citoyenne avec l'employabilité pour principal objectif. Or, l'objectif que nous nous proposons d'évaluer est l'apport des compétences clés en termes de performance et d'employabilité durable. Nous parlerons alors de concept de « Compétences d'Employabilité Durable ».

Ces principes s'expliquent à la fois par l'ampleur des commandes faites relatives aux compétences clés (appels d'offres régionaux ou nationaux de commanditaires publics ou privés) et par la dimension des travaux d'ingénierie qu'elles créent. Si des pratiques de construction d'architectures de formation centrées sur les compétences existent, il nous faut reconnaître qu'elles sont peu nombreuses, tant le poids culturel des approches classiques est important.

De tous ces précédents constats, découle le questionnement qui oriente notre recherche, à savoir :

Quel est l'apport des compétences clés en termes d'employabilité durable et de sécurisation des parcours professionnels des salariés ?

Notre problématique se veut questionnante et ne sera donc pas d'emblée opérationnelle. Nous considérons que les compétences clés constituent un enjeu crucial pour l'avenir de notre société. Malgré ce contexte, le dernier rapport annuel du Conseil et de la Commission européenne sur la mise en œuvre du programme « Education et formation 2010 » constate que les compétences clés sont négligées dans l'enseignement et la formation professionnelle. Il serait donc intéressant d'explorer ce domaine.

C'est vers cette question des compétences clés appliquées au contexte particulier des entreprises que tend notre projet de recherche. Pour ce faire, nous proposons un

⁴⁶ FERNAGU OUDET, Solveig, (2007) *Organisation du travail et développement des compétences : Construire la professionnalisation*. L'Harmattan.

cadre de référence en matière de compétences clés qui doit s'inscrire dans un continuum avec le socle commun de connaissances et de compétences. Nous pensons qu'il est également indispensable de considérer l'organisation globale dans laquelle se réalisent ces apprentissages, de travailler sur cette organisation pour qu'elle soit incitative ou favorable au développement de ces compétences. Nous allons donc nous attacher à explorer le cadre à mettre en œuvre pour favoriser le développement des compétences clés. Pour ce faire, nous pouvons nous référer à différents auteurs qui se sont intéressés de près à la relation travail et formation, travail et développement des compétences. Il s'agit des auteurs comme Pierre Pastré (2004), Philippe Astier (2002) et Philippe Carré (2003). Ces lectures vont nous éclairer sur la question des organisations qualifiantes.

La question soulevée par notre projet de recherche a conduit à la formulation de trois hypothèses. Ce choix repose à la fois sur ce que la littérature a produit au sujet des compétences clés et sur les constats issus des investigations exploratoires menées. Ce faisant, nous proposons les trois affirmations suivantes :

- **hypothèse N° 1** : les compétences clés issues du cadre commun Européen de référence et de leurs correspondances dans le socle commun de connaissances et de compétences, constituent, au regard du contexte socio-économique actuel, un pré-requis à une employabilité ;
- **hypothèse N° 2** : le développement des compétences clés permet d'accroître l'employabilité des individus et favorise la mobilité professionnelle des salariés ;
- **hypothèse N° 3** : les organisations qualifiantes favorisent le développement des compétences clés et permettent d'optimiser la performance des salariés.

Ces hypothèses constituent des réponses provisoires que nous allons tenter de vérifier sur le terrain de la recherche.

Figure 1
De la problématique aux hypothèses

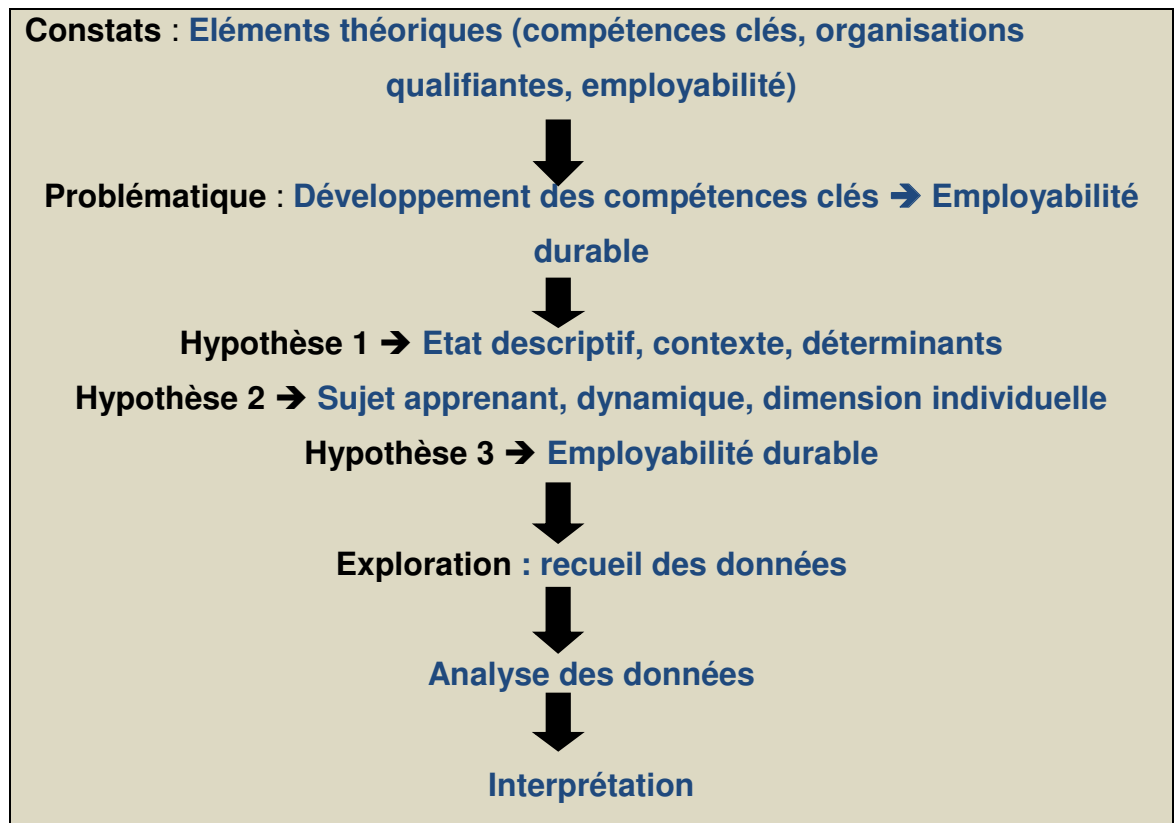
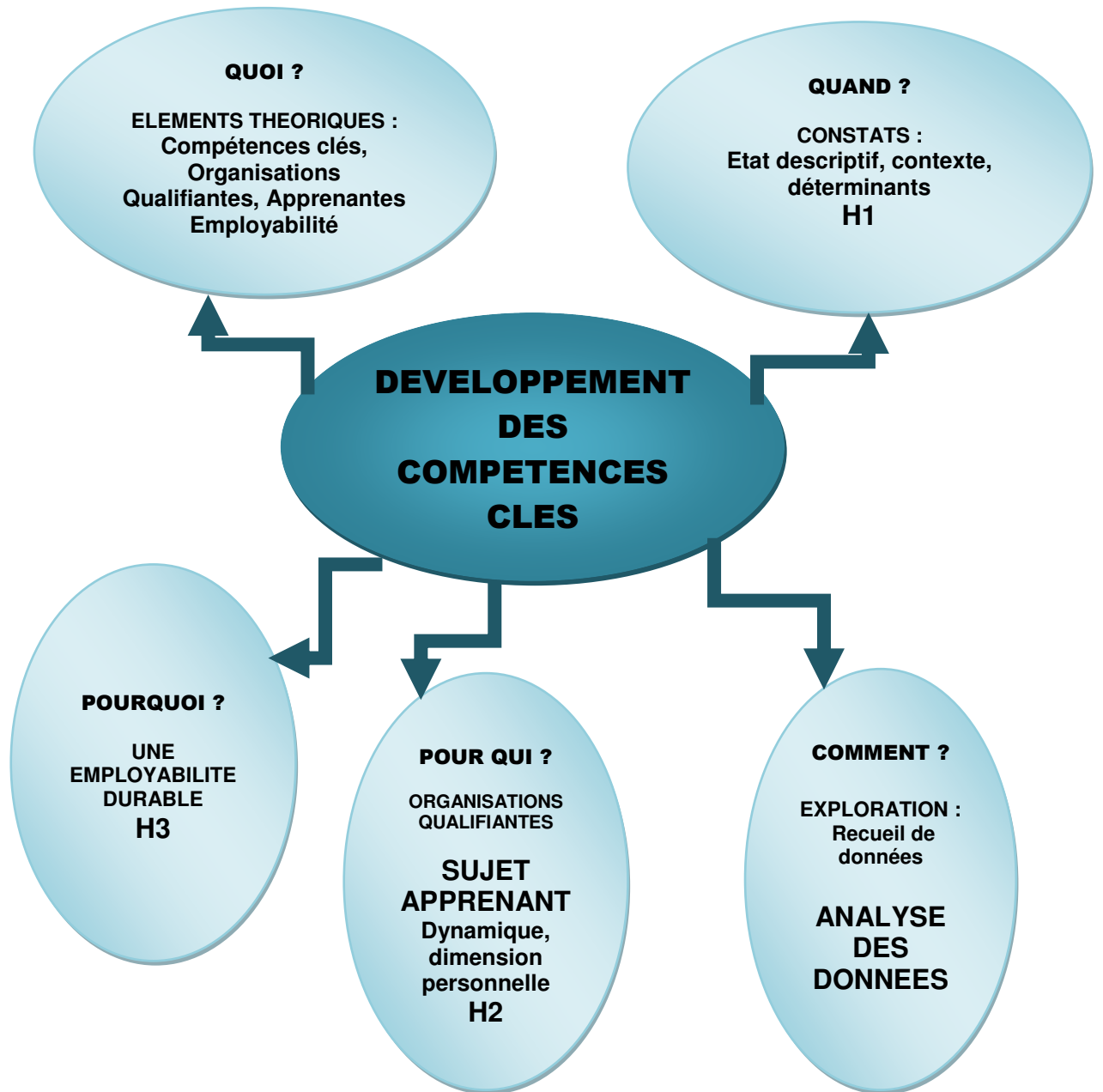


Figure 2
Construction de la thèse



3. LES RAISONS DU CHOIX DE CE SUJET DE RECHERCHE

Ce sujet découle de notre motivation de départ qui se situe dans notre expérience professionnelle. Cette motivation est animée par les trois intérêts suivants : intérêt personnel, pertinence sociale et pertinence scientifique.

3.1 Intérêt personnel

Dans le domaine des sciences sociales, un sujet de recherche est souvent choisi pour répondre à un problème de société. Le choix du sujet de notre travail de recherche a pour but de trouver la réponse à une question qui prend ses racines dans les méthodes et procédés utilisés dans la gestion des ressources humaines en rapport avec notre expérience managériale en tant que personnel d'encadrement à l'Education Nationale.

Notre intérêt pour l'étude des compétences clés et leurs effets sur l'employabilité durable des salariés est né au moment où nous étions confrontés en France à un fort taux de chômage des plus jeunes et à leur maintien dans la vie active. Ainsi, nous avons commencé à nous intéresser aux facteurs de l'employabilité durable des jeunes au cours de leur formation initiale. Dans ce cadre, nous nous demandions pourquoi les compétences développées dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences n'étaient pas aussi prises en compte dans le cadre professionnel.

Il faut aussi dire que c'est à la suite du résultat de notre travail de recherche, de nos multiples entretiens et enquêtes menés auprès d'employés que la question de la gestion des compétences des salariés s'est posée. C'est ce qui nous a poussés à choisir définitivement ce sujet.

3.2 Pertinence sociale

Ce sujet présente un intérêt social dans toute société en général, notamment pour les jeunes, les demandeurs d'emplois et les employés de bas niveau de qualification. S'il s'avère que la valorisation des compétences conduit l'employé à plus de dynamisme dans l'entreprise, et donc à plus de succès, il va sans dire que les chefs d'entreprise devront être sensibilisés à une évaluation motivationnelle et plus dynamique qui évite tout échec causé par la démotivation.

Parce qu'aujourd'hui, à tout niveau d'une entreprise, on cherche à améliorer et à atteindre la réussite, il s'agit de tout faire pour que plus d'employés réalisent sur leur temps de travail des résultats plus significatifs, efficaces et plus durables. C'est dans ce sens que nous pouvons montrer l'importance du développement et de la valorisation des compétences sur la motivation professionnelle et l'employabilité durable.

Les recommandations issues de cette thèse pourraient aider les décideurs politiques dans la prise de décisions adéquates relatives au développement de compétences clés pour une employabilité durable.

3.3 Pertinence scientifique

L'employabilité durable est un sujet qui préoccupe les politiques, les sociologues et beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences sociales. Ce sujet a fait l'objet de nombreux travaux (articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Tout le monde est d'accord pour dire qu'un employé valorisé se dévoue davantage à son entreprise lorsqu'il donne du sens à son travail.

A partir de cette thèse, il est possible de mener une recherche similaire dans d'autres disciplines comme les sciences politiques. Ainsi, nous voulons

scientifiquement conduire une réflexion sur les apports du développement des compétences clés en termes d'employabilité. Dans ce sens nous corroborons l'idée que plus l'employé évolue dans une entreprise, plus il doit penser aux conséquences de ses compétences accumulées au fil de ces années d'ancienneté. Le défi de l'employeur est de favoriser chez l'employé le développement d'une perspective future étendue en lui montrant l'importance de se fixer des buts à long terme. Il devra cependant, s'assurer en même temps que l'employé poursuit des buts professionnels, car ils pourront influencer sa motivation au sein de l'entreprise de façon positive.

Le but de ce projet de recherche est de mettre en évidence des compétences clés, qui,

« lorsqu'elles sont acquises par les individus, sécurisent leurs parcours professionnels dans un contexte de grande incertitude provenant de l'évolution rapide des métiers, des techniques, et de l'organisation du travail » (Bricler, Michel, Mars 2009 : 95-101)⁴⁷.

Il s'agit ensuite de pouvoir se servir des résultats de l'identification de ces « compétences clés » pour favoriser une employabilité durable pour tous : jeunes, adultes et seniors.

4 LES ENJEUX DE LA THEMATIQUE

Posséder les compétences clés est un enjeu crucial pour l'avenir de notre société. Les difficultés récurrentes de la situation de l'emploi en France amènent à s'interroger sur les conditions qui permettraient aux individus de

⁴⁷ BRICLER, Michel.(Mars 2009) *Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus*. Projectics / Proyéctica / Projectique.[En ligne]. [Consulté le 26 mars 2015] N°3. P. 95-101. Disponible sur : www.cairn.info/revue-projectique-2009-3-page-95.htm

faciliter leur maintien en activité. Certes, il ne faudra pas s'attendre à des recettes miracles, mais une parfaite connaissance des compétences clés est d'un intérêt certain pour pouvoir comprendre le concept de l'employabilité durable. Nous estimons qu'une telle étude permettra plus tard, à coup sûr, d'éclairer le débat autour de cette question.

Ainsi, nous aurons atteint, avec le concours de nombreux chercheurs, une véritable connaissance scientifique de la nature et du traitement des compétences en milieu professionnel. Cette démarche scientifique participera sans doute à mieux cerner la problématique de la gestion et de l'évolution du personnel sur une longue durée. Cela pourrait à coup sûr aider les penseurs, ceux qui définissent et orientent la politique du marché du travail et ceux qui s'intéressent à une gestion efficace des ressources humaines dans une entreprise.

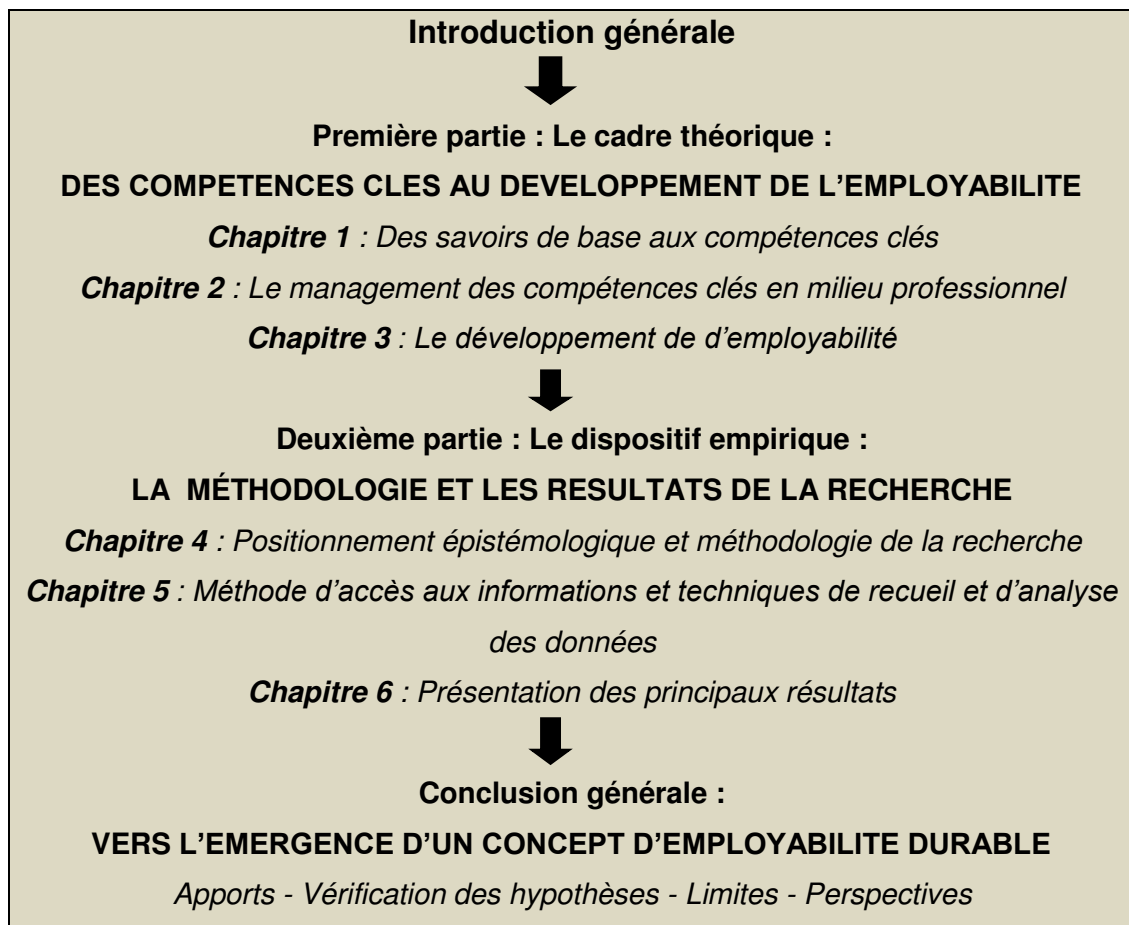
En somme, cette étude est d'une importance capitale pour tous ceux qui, au-delà de leur volonté de connaître les jalons de l'insertion professionnelle, veulent en savoir davantage sur la gestion et l'évolution du personnel dans une optique d'employabilité durable.

Il y a lieu de relever que bon nombre d'auteurs ont déjà eu à étudier certains aspects de notre sujet. Cette thèse s'adresse aux responsables, conseillers et formateurs des services de formation continue, aux responsables et conseillers des services emploi des organismes privés et publics, aux gestionnaires de ressources humaines, aux enseignants en gestion des ressources humaines et en formation des adultes, aux conseillers en validation des compétences ou des acquis de l'expérience, aux conseillers et coachs en accompagnement de carrière et de projet professionnel et à tous ceux qui aident les personnes à développer leur parcours professionnel et à définir un projet professionnel.

5 ARCHITECTURE DE LA THESE

Notre thèse est structurée en six chapitres, regroupés en deux parties. La première partie situe le cadre théorique de notre recherche. La seconde partie correspond à notre travail d'exploration empirique.

Figure 3
Plan général de la thèse



Dans une première partie, nous aborderons les notions des compétences clés, d'organisations apprenantes et d'employabilité afin de situer le cadre théorique dans lequel se situe notre recherche. Cette approche théorique va nous permettre, tout d'abord, de rappeler par des définitions ce que sont « la compétence », les « compétences de base », et les « compétences clés » pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (**chapitre 1**). Ensuite, un éclairage sera apporté sur les concepts d'organisation apprenante,

d'organisation qualifiante et d'apprentissage organisationnel (**chapitre 2**). Enfin, les différentes dimensions de la notion d'employabilité seront analysées (**chapitre 3**). Notre objectif à ce stade sera d'identifier conceptuellement les compétences clés et de définir les nouvelles formes organisationnelles permettant l'acquisition et le développement de ces « attracteurs étranges »⁴⁸, en vue d'accroître l'employabilité des personnes⁴⁹.

La deuxième partie sera empirique et s'intéressera plus particulièrement à la question des compétences clés appliquées au contexte particulier des organisations professionnelles. Elle sera consacrée à la présentation de notre méthodologie de recherche et de l'entreprise S2C et fera état de nos résultats qui s'appuieront principalement sur des données collectées à travers des entretiens individuels qui ont été réalisés auprès d'un corpus de 218 salariés. Dans ce cadre, nous déterminerons le positionnement épistémologique et méthodologique de la recherche (**chapitre 4**), nous exposerons les méthodes d'accès aux informations de recueil et d'analyse des données (**chapitre 5**) et nous reviendrons sur les principales questions et les résultats de notre recherche (**chapitre 6**).

La conclusion générale apportera des réponses aux hypothèses de recherche posées par notre problématique. Pour ce faire, nous soulignerons les principaux apports de la thèse et nous déterminerons les limites de la recherche afin d'étendre notre travail d'investigation à d'autres perspectives. A ce stade, nous serons en mesure d'évaluer l'apport des compétences clés en termes de performance et d'employabilité durable.

⁴⁸ LE BOTERF, Guy, (1997) *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, (expression empruntée à G. Le Boterf, que sont les compétences).

⁴⁹ EVÉQUOZ, Grégoire, (2004). *Les compétences clés*, Éditions Liaisons, 1ère édition.

PREMIERE PARTIE

DES COMPETENCES CLES

AU DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE

Cette première partie développe la construction du cadre théorique de notre recherche. Elle se subdivise en trois chapitres. Le **chapitre 1** tente d'apporter un éclairage et permet de poser les bases de notre travail à partir de notions clés et de développer les concepts liés à la compétence. Le **chapitre 2** fournit, quant à lui, après avoir montré comment la littérature fait de l'articulation entre management des compétences et organisation, une synthèse des concepts d'organisation apprenante, d'organisation qualifiante et d'apprentissage organisationnel. Enfin, dans le **chapitre 3**, nous proposons de mettre l'accent sur les récents travaux, spécifiquement dédiés aux relations entre compétences et employabilité.

CHAPITRE 1

DES SAVOIRS DE BASE AUX COMPETENCES CLES

INTRODUCTION

Dans la société actuelle, les carences de maîtrise des savoirs de base constituent un facteur important d'exclusion que ce soit dans la sphère économique que dans la vie sociale. La non maîtrise des savoirs de base est également un frein à une insertion professionnelle durable et constitue une des causes de licenciement.

En effet, dans une économie mondialisée, où la concurrence est rude, avoir des salariés suffisamment qualifiés et compétents est un gage de performance et de compétitivité pour les entreprises. Or, selon Portier Gonzague⁵⁰ (2000 :18), près de 20 % de la population en France serait en situation de carence en matière d'acquisition des savoirs de base. Combler ce déséquilibre constitue donc un enjeu majeur pour l'avenir des économies européennes.

Face à ce constat, il paraît essentiel pour les entreprises de disposer de salariés compétents et formés, capables de répondre aux exigences croissantes en matière de connaissances et de performances techniques. Nous revenons ici sur la question des compétences car ce terme polysémique⁵¹ se charge de significations assez différentes selon qu'il recouvre de simples acquisitions de savoirs et de techniques, qu'il désigne des niveaux à atteindre dans le système scolaire ou qu'il qualifie une approche de l'apprentissage.

⁵⁰ PORTIER, Gonzague.(Mars 2000). *De la Modernité à une conscience adulte majeure*. [En ligne] L'enjeu d'un nouveau millénaire. Caméléo. Version 2009 téléchargeable. p18. [Consulté le 05 avril 2015.] Disponibilité et accès : <http://fr.calameo.com/read/0000284708ea916e499a4>

⁵¹ FERNAGU OUDET, Solveig, (07/12/2004) *Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes*. Thèse de doctorat, soutenue à Lyon 2. p16.

Dans ce contexte, les savoirs de base permettraient à chaque individu de se structurer pour se préparer à la vie professionnelle. Le socle commun de connaissances et de compétences évoluerait, de ce fait, au rythme du monde professionnel, des mutations socio-économiques, des changements dans les modèles d'organisation du travail, des NTIC⁵².

Ainsi, au-delà des savoirs de base liés à l'apprentissage de la langue française, des mathématiques, des cultures scientifiques et technologiques dans le cadre de la formation initiale, l'actualisation et l'acquisition de compétences telles que l'aptitude à travailler en équipe, la maîtrise des outils informatiques et bureautiques, ainsi que la pratique de l'anglais ou de toute autre langue étrangère, participeraient à la sécurisation des parcours professionnels des salariés et des demandeurs d'emploi tout au long de la vie.

Pour éclairer notre cheminement, nous proposons de présenter, dans un premier temps, le sens des « savoirs de base » puis de « la compétence », des « compétences de base », et des « compétences clés » pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (1.1). Ensuite, nous allons tenter d'analyser les différentes approches et conceptions de la compétence (1.2.), son utilisation dans les champs scientifiques (1.3) et sa place dans les processus du changement (1.4). Enfin, nous nous intéresserons à l'identification des compétences clés (1.5), aux enjeux (1.6) et aux modalités d'acquisition, de gestion et de développement (1.7).

1.1 DEFINITIONS ET CONSTATS

La notion de compétence est devenue un concept tel que de nombreux chercheurs se sont intéressés à la question de leur développement. Ce vif intérêt pour ce concept justifie l'abondante littérature qui lui est consacré. La librairie Eyrolles recense, par exemple, entre 2002 et 2015 plus de 259

⁵² NTIC : Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication

ouvrages traitant de la « *compétence* ». Les Editions d'Organisation ont publié 15 ouvrages centrés sur la notion de compétence entre 2002-2011.

Cette profusion d'ouvrages, d'articles et de discours scientifiques sur la compétence se sont surtout développés dans les années 1990. En effet, dès 1985, Philippe Zarifian nous dit avoir

« avancé le concept de modèle de la compétence » (1985 : 25)⁵³.

Rappelons que cette notion a été tout d'abord largement utilisée en sociologie, même dans des courants sensiblement différents. Pourtant, bien qu'étant un mot valise chargé de sens, le mot « *compétence* » ne répond pas à une définition unique. On parle de compétences comportementales, de compétences sociales, de savoir-être. Pour Le Boterf (1997)⁵⁴, ces expressions traduisent souvent plus le flou que la rigueur.

L'ambiguïté du terme « *compétence* » si présent aujourd'hui dans le monde mérite que nous nous attardions un peu sur les enjeux de ces définitions avant d'aborder ces différentes approches et conceptions.

1.1.1 La maîtrise insuffisante des savoirs de base : un obstacle pour s'intégrer au marché du travail

En 2011, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) faisait le constat selon lequel 16 % des français, âgés entre 18 et 65 ans et aptes à être sur le marché de l'emploi, éprouveraient des difficultés dans au moins un des domaines fondamentaux de l'écrit. Cette proportion ne varie pas selon le sexe mais augmente avec l'âge. Ces difficultés sont plus courantes chez les personnes sans emploi. 21 % des personnes qui se déclarent au

⁵³ ZARIFIAN, P., (2001) *Le modèle de la compétence*. Paris. Editions Liaisons. p25

⁵⁴ LE BOTERF, Guy, (1997) *Compétence et navigation professionnelle*. Paris. Editions d'organisation.

chômage et 37 % des personnes inactives maîtrisent mal l'écrit, contre 13 % des personnes actives. Par ailleurs, les statistiques dénotent qu'une mauvaise maîtrise de l'écrit multiplie par 1,7 la probabilité pour un individu d'être inactif plutôt qu'actif. Toutefois, si 64 % des personnes maîtrisant mal l'écrit sont malgré tout en activité, les postes qu'elles occupent sont moins qualifiés et requièrent moins fréquemment un recours à la lecture, à l'écriture et à l'outil informatique. De plus, le salaire perçu est inférieur aux personnes qui ne rencontrent pas de difficulté à l'écrit.

De même, la non maîtrise de l'écrit complique également certaines démarches nécessaires pour retrouver un emploi. Cela peut conduire au prolongement de la durée de recherche d'un emploi. En effet, 30 % des personnes en difficulté à l'écrit se déclarant au chômage, cherchent un emploi depuis plus de deux ans et 60 % ont déjà connu par le passé une ou plusieurs période(s) de chômage de plus d'un an.

1.1.2 La compétence, une notion centrale mais qui reste encore un peu floue

À l'aube des démarches par compétences, Ron Zemke⁵⁵ (1982 : 28-31), dans ses travaux sur la formation professionnelle continue, relevait que le terme n'avait guère de sens plus précis que celui que lui prêtait la personne qui en faisait usage. Les nombreuses tentatives pour conceptualiser la compétence et tenter d'en maîtriser les différentes formes ne semblaient guère avoir porté leurs fruits.

En France, plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à définir ce type de compétences et la multiplicité des termes utilisés pour les désigner. Dans le courant des années 1990, les promoteurs de la « logique compétence » tirent la sonnette d'alarme. Philippe Zarifian⁵⁶ (1995) écrit :

⁵⁵ ZEMKE, R. (1982). *Job competencies: Can they help you design better training ? Training*, 19, p. 28-31

⁵⁶ ZARIFIAN, P. (1995), *Le modèle de la compétence : une démarche inachevée*, Le Monde, 1^{er} mars.

« la notion même de compétence reste confuse ».

Guy Le Boterf⁵⁷ (1997) relève lui aussi, un manque de rigueur dans la définition de la compétence. Il a cru déceler dans ces imprécisions, la source de décisions pratiques faibles. Pour cet auteur, ces expressions traduisent souvent plus le flou que la rigueur :

« Bien des descriptions de postes de travail, d'emplois types ou de métiers y mettent « un fourre tout » de capacités, d'attitudes , de qualités personnelles ou de valeurs éthiques dont le contenu hétéroclite et surréaliste laisse parfois perplexe : « sens des responsabilités », « imagination », « confiance en soi », « aptitude à la communication », « respect des engagements », « sens de la qualité », « soigneux », « sang-froid », « aptitude à travailler en groupe », « initiative », « ouverture au changement », « avoir de la personnalité ».

A l'imprécision du terme au niveau théorique s'ajoute parfois l'insignifiance des formulations dans les documents d'entreprise. Certains référentiels de compétences ne nous renseignent guère sur l'activité de ses détenteurs.

D'après Françoise Ropé et Lucie Tanguy⁵⁸ (1994), le flou de la notion et les approximations de ses formulations sont peut-être l'un des éléments à l'origine de la richesse de la notion. Ils défendent ce point de vue en déclarant :

« la plasticité de ce terme est un élément de la force sociale qu'il revêt et de celles des idées qu'il véhicule. »

⁵⁷ LE BOTERF, G. (1997). *Pour une définition plus rigoureuse de la compétence*, Le Monde, 2 juillet.

⁵⁸ ROPE, F., TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan

Sur ce point, nous pouvons constater que la critique conceptuelle rejoint la critique idéologique.

1.1.3 Les compétences de base constituent un enjeu majeur pour notre société

Ces compétences sont essentielles à la vie personnelle et professionnelle, elles sont le point de départ pour l'acquisition d'autres compétences, le maintien dans l'emploi et l'évolution professionnelle. Dans le milieu professionnel, on préfère aujourd'hui parler de compétences de base, et non plus de savoirs de base. On fait ainsi référence à des savoirs appliqués en contexte professionnel.

Les compétences de base recouvrent les trois niveaux de compétences suivantes : les compétences langagières qui comprennent la communication orale, communication écrite (lecture, écriture), les compétences mathématiques qui impliquent la capacité à manier les nombres (numératie), à compter, à opérer sur des grandeurs et les compétences cognitives qui incluent le raisonnement logique, la résolution de problèmes, le repérage dans l'espace et dans le temps, la concentration, la mémorisation.

Selon la recommandation du parlement européen de 2006⁵⁹, les compétences de base seraient le « *noyau dur* » des « *compétences clés* ».

Définies en France dans la loi d'orientation et de programmation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005, la circulaire DGEFP⁶⁰ n° 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du Ministère chargé de l'emploi et le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (ANLCI⁶¹, 2009), les compétences de base favoriseraient l'accès aux compétences clés aux personnes en insertion professionnelle.

⁵⁹ 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 [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>

⁶⁰ DGEFP : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

⁶¹ ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme

En effet, près de 9 % de la population française métropolitaine âgée de 18 à 65 ans serait en situation d'illettrisme. Ce qui représente un total de 3 100 000 personnes⁶². Pourtant, ces personnes en situation d'illettrisme ont été scolarisées en France. Toutefois, ils n'ont pas réussi à acquérir une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et/ou de certaines compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie courante. Il s'agira pour elles de se remettre en situation d'apprentissage pour apprendre à apprendre et s'approprier les compétences de base dans le cadre de la formation.

D'autres, par contre, sont analphabètes parce qu'ils n'ont, pour la plupart, jamais été scolarisés. Ils doivent donc apprendre pour la première fois. De même, les migrants qui arrivent en France après une scolarisation dans leur langue d'origine doivent, eux aussi, apprendre une langue nouvelle à partir des techniques du « français langue étrangère ». D'autres éprouvent des difficultés à maîtriser la langue alors que d'autres, quel que soit leur parcours, rencontrent des difficultés lors de la mise en application des compétences de base. On dit, alors, de cette catégorie de personnes, qu'elles ont besoin d'une remise à niveau.

Somme toute, nous pouvons dire que la faible maîtrise des compétences de base concerne des personnes qui présentent des problématiques et des parcours très divers.

1.1.4 Les compétences clés, une notion encore non stabilisée

Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à définir la notion de compétences clés et la multiplicité des termes utilisés. Pour mieux appréhender ce concept,

⁶² D'après l'enquête IVQ (Information Vie Quotidienne). INSEE. 2004.

nous allons nous appuyer sur les travaux réalisés par Grégoire Evequoz⁶³ (2004), Directeur Général de l'OFPC (Office pour l'Orientation, la Formation Professionnelle et Continue) à Genève. Selon cet auteur, une compétence clé doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles ou imprévisibles. En raison des compétences imprévisibles, une compétence clé requiert que les individus mettent continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements.

Il existe déjà un consensus en Europe qui indique que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition nécessaire mais insuffisante pour une vie d'adulte réussie. Ces aptitudes peuvent être considérées comme le point de départ de tout apprentissage ultérieur. Néanmoins, elles ne sont qu'un volet de ce domaine des compétences de base généralement appelées « *littératie* » et « *numératie* ».

1.2 LES DIFFERENTES APPROCHES ET CONCEPTIONS DE LA COMPETENCE

Dans cette section, nous allons tenter de présenter les différentes approches et conceptions de la compétence.

1.2.1 La notion de compétence dans le champ des pratiques professionnelles

Guy Le Boterf (2008) explique qu'une personne qui sait réaliser des tâches machinalement sans réfléchir ne peut pas être qualifiée de compétente si elle n'a pas conscience de ce qu'elle fait ni ne veut s'investir davantage dans son métier et n'a pas les capacités de faire mieux que ce qu'il lui est demandé.

⁶³ EVEQUOZ, G. (2004). Les compétences clés. Paris. Editions Liaisons

Selon cet auteur, la compétence ne résulte pas uniquement des savoirs, savoir-faire et savoir être. Il distingue, par ailleurs, six types de compétences :

1. Des savoirs théoriques qui impliquent la capacité à comprendre et à interpréter ;
2. Des savoirs procéduraux qui induisent la connaissance de méthode d'actions ;
3. Des savoir-faire procéduraux qui infèrent la mise en œuvre effective de procédures et d'opérations ;
4. Des savoir-faire expérientiels qui démontrent la capacité d'un individu à se conduire ou à mener à bon escient une action ;
5. Des savoir-faire sociaux qui engagent des attitudes et des comportements adaptés ;
6. Des savoir-faire cognitifs qui permettent le traitement de l'information, la capacité à raisonner, à nommer ce que l'on fait et l'aptitude à apprendre.

Dans la conception de la compétence de Le Boterf (2008 : 28), l'aptitude et la motivation à faire son travail sont consubstantiels. C'est la résultante du « savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir »⁶⁴.

Un professionnel compétent n'exécute pas ses tâches de manière inconsciente. C'est quelqu'un qui appréhende les enjeux de son métier, prend de la distance par rapport à son activité et sait avoir une analyse réflexive de ses pratiques. Il serait donc une personne qui agit et réagit avec pertinence en combinant des ressources et en les mobilisant dans des contextes tout aussi différents les uns des autres. C'est également une personne qui sait prendre du recul, repérer et

⁶⁴ LE BOTERF, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives*. p.28. Eyrolles. Editions d'Organisation. Paris.

interpréter des indicateurs, apprendre, apprendre à apprendre et qui est capable d'hypothéquer sa subjectivité ou de prendre des risques⁶⁵

Philippe Zarifian (2004 : 81) va dans le même sens que Guy Le Boterf. Pour lui, être compétent c'est surtout concevoir pourquoi on agit. Il définit la compétence comme suit :

« La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente [...] Une compréhension dans laquelle les connaissances sont mobilisées »⁶⁶

Les compétences sont donc mobilisées. Il s'agit de savoir utiliser ses connaissances avec « intelligence », de comprendre les raisons de ses actions.

Philippe Zarifian explique que la compétence ne peut pas s'évaluer seulement dans un cadre et un contexte spatio-temporel bien définis. C'est ce qu'il sous-entend lorsqu'il déclare :

« La compétence d'un individu se constitue bien au-delà, spatialement et temporellement, des situations affrontées » (2004 : 81)⁶⁷

Une partie de l'individu, de son histoire et de son identité, la reconnaissance de l'individu comme porteur de capacités seraient liées au concept de la compétence.

⁶⁵ LE BOTERF, G. (2008) *Qu'est-ce qu'un professionnel compétent*, In Annexe 2 in Ingénierie et évaluation des compétences. p.99

⁶⁶ ZARIFIAN, Ph. (2004) *Le modèle de la compétence*. p.81. Editions Liaisons. Paris.

⁶⁷ Ibid. p.81

Revenons maintenant sur les cinq approches des compétences développées par Sandra Bellier que nous compléterons par une sixième approche opérée par Gérard Malglaive⁶⁸.

1.2.2 L'approche par les savoirs

L'approche par les savoirs induirait qu'une action réussie serait le fait de posséder des savoirs. La compétence deviendrait des « savoirs mis en œuvre ». Le contrôle des connaissances prendrait donc le pas sur le contrôle de la mise en œuvre.

Ainsi, l'approche par les savoirs nécessiterait d'abord un repérage puis une distinction par niveaux de maîtrise : fort, moyen, faible. Elle repose sur l'idée que tout peut s'apprendre d'une manière ou d'une autre. Le savoir permettrait donc de réussir. Cela accrédièterait cette représentation : « plus je sais, plus je suis compétent ». Le diplôme fournirait dès lors la preuve avec la compétence et conduirait à une hiérarchisation des compétences.

1.2.3 L'approche par les savoir-faire

Faisant suite aux réflexions précédentes, si être compétent c'est savoir-faire, il serait, sans doute, intéressant d'assimiler ce savoir-faire à la compétence. La relation étroite qui existe entre cette dernière et l'action réussie nous y oblige.

Dans l'approche par les savoir-faire, les compétences équivalent à l'action. D'une manière générale, elles sont définies comme l'action. A y regarder de plus près, nous nous apercevons de l'infime différence qui existe entre le référentiel d'activités et le référentiel de compétences. D'ailleurs, pour théoriser la compétence, nous nous contentons d'ajouter le terme « *savoir* » devant l'activité.

⁶⁸ Cf. Introduction générale

Par exemple, pour un enseignant on trouvera : « il tient un cahier de texte, il organise ses séquences, tient la classe » ce qui se traduira en compétences par « savoir tenir un cahier de texte, savoir organiser ses séquences, savoir tenir une classe ». Partant de cet exemple, nous ne pouvons que constater que la valeur ajoutée de cette approche est quasi nulle. En effet, à trop vouloir se cantonner au « faire », on finit par s'éloigner irrémédiablement de ce qui permet à l'individu d'agir et de réussir. Bien qu'il puisse arriver parfois que nous nous retrouvions face à des savoirs assortis à ces savoir-faire, il n'en demeure pas moins que nous risquons de retomber dans les écueils de la démarche précédente.

1.2.4 L'approche par les savoir-être

Marcelle Stroobants (1991 : 31-42) écrivait :

« Le savoir perd son statut d'objet pour gagner en attribut du sujet... et la relation cognitive tend à se définir sur le mode de l'être (être compétent) et non plus sur celui de l'avoir (avoir un savoir au risque de le perdre) »⁶⁹

Parallèlement à l'approche par les savoir-faire, l'approche par le comportement serait donc plus déterminante car elle souscrit davantage à tout ce qui appartient à l'individu. Elle s'interroge sur ses attitudes, sur ce qui permet de le distinguer des autres. Le comportement est alors directement rattaché à la personnalité. Pour prévoir un comportement, il suffit d'analyser la personnalité de l'individu. Et inversement, pour découvrir sa personnalité, il suffit de décrypter son comportement.

⁶⁹ STROOBANTS, M. (1991) *Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail*. Formation Emploi. n° 33. p.31-42.

Dans cette approche, le comportement inclut nécessairement des savoir-faire et des savoirs tout en laissant une place prépondérante à la corrélation personnelle qui permet de faire de la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire une compétence.

1.2.5 L'approche mixte (savoir, savoir-faire et savoir-être) ou la compétence comme espace tridimensionnel

Combiner les trois approches précédentes est devenu courant. Cette trilogie semble nécessaire pour conserver un emploi et comporte forcément les inconvénients de celles-ci tout en occasionnant de nouveaux en raison de la juxtaposition de ces approches. De plus, l'approche mixte ne répond pas toujours aux interrogations précédentes sur les raisons du succès chez un individu, sur l'accumulation de savoirs (dont on ne sait s'ils sont mobilisés et comment ils le sont), sur la collection de savoir-faire (qui ne sont qu'une liste d'activités) ou sur l'abondance de savoir-être (dont on ne sait pas ce qu'ils sont).

En somme, l'accumulation de savoirs, savoir-faire, savoir-être ne permet pas à elle seule d'expliquer l'action réussie. La notion de multiplication nous semble d'ailleurs fautive pour comprendre la compétence car elle est composite et agrège des savoirs qui se structurent et s'articulent entre eux. C'est le caractère dynamique et non inerte de la compétence.

1.2.6 L'approche cognitive

L'approche cognitive consiste à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné. Cela signifie que l'efficacité est liée à un contexte. La compétence ne réside donc pas dans ce que l'on exécute comme tâche mais comment on s'y prend pour la faire de manière satisfaisante. En définitive, la compétence ne serait pas dans l'action réussie mais dans les stratégies mises en œuvre pour parvenir à la résolution de problèmes. Ces stratégies seraient

explicatives du « comment on parvient à opérer ? ». Ce sont des démarches intellectuelles qui façonneraient, dirigeraient et rendraient possibles l'action.

Ainsi, bien qu'elles fassent partie de la compétence, les démarches intellectuelles ne suffisent pas à l'expliquer entièrement. Cette assertion est d'autant plus vraie qu'il est difficile d'apprécier et d'appréhender des démarches intellectuelles dès lors qu'il s'agisse de celles qui demeurent inaccessibles, automatisées et inconscientes.

1.2.7 L'approche du savoir en usage

L'approche de Gérard Malglaive⁷⁰ (1994 : 153-167) mériterait que nous nous y attardions dans la mesure où il prend en compte toutes les approches précédentes en y ajoutant une nouvelle dimension : celle des savoirs pratiques. Pour cet auteur, la compétence résulte de l'articulation de savoirs théoriques (disent ce qui est), de savoirs procéduraux (disent ce qu'il faut faire), de savoir-faire (savoir quoi faire), de savoirs pratiques (savoir y faire), de savoir-être et savoirs cognitifs (qui sont inhérents aux autres).

1.3 LA NOTION DE COMPETENCE DANS LE CHAMP SCIENTIFIQUE

Dans le champ scientifique, cette notion est très difficile à cerner dans la mesure où elle implique le problème du savoir-faire et de sa mise en acte. Pour Valeria A. Hernandez (2003 : 321-323), lorsqu'on souhaite analyser les compétences des acteurs du champ scientifique on ne peut pas les dissocier au contexte social d'application de leur activité et de leur spécialité. Elle écrit :

« Pour définir ce qui constitue une compétence scientifique, il est nécessaire de l'associer au contexte de recherches et aux dynamiques sociales qui y

⁷⁰ MALGLAIVE Gérard, (1994), « *Compétence et ingénierie de formation* », In MINET F., PARLIER M., & DE WITTE S. (Coord.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, Paris, Editions L'Harmattan, pp. 153-167.

opèrent. »⁷¹. Cela implique la mise en place de compétences multiples telles que cognitives, sociales par l'établissement de relations de collaboration, et par la publication de travaux qui requièrent une technicité précise, une grande expérience et une interaction de type face à face.

1.3.1 La compétence individuelle

Emergeant d'abord dans le champ de la linguistique, la notion de compétence individuelle a connu ces dernières années un succès grandissant dans des disciplines aussi diverses que la psychologie, l'ergonomie, les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie du travail, sans oublier bien sûr l'intérêt accru que lui porte la gestion des ressources humaines. Nous proposons d'apprécier ici la façon dont ces différents domaines scientifiques définissent et caractérisent la notion de compétence individuelle. Même si ces champs dépassent largement celui des sciences de l'éducation, ils nous permettront, toutefois, de mettre en avant les caractéristiques récurrentes de la compétence individuelle.

1.3.2 La notion de compétence en psychologie : l'évaluation du sujet cognitif

En psychologie, l'émergence du terme « compétence » a été très tardive. Pour Vivianne Isambert-Jamati (1994)⁷², son introduction en psychologie n'est apparue qu'à partir des années 1990 et ne touchait que des expressions liées au développement et à l'évaluation des compétences individuelles. Cela s'explique, notamment, par l'intervention massive des psychologues lors des bilans de compétences. Dès lors, la manière de concevoir l'adaptation de l'homme au travail a été renouvelée. Les psychologues sont passés d'une

⁷¹ HERNANDEZ, Valeria. A. (2003) *Compétences, sciences et contexte* in Solidarités et compétences, idéologies et pratiques. p 321- 323. L'Harmattan. Collection Travail et Mondialisation.

⁷² ROPE, F., TANGUY, L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan

théorisation sur les aptitudes et sur la personnalité de l'individu, à une logique de compétences.

1.3.3 Le point de vue de la sociologie du travail : de la qualification à la compétence

La notion de compétence professionnelle est apparue assez récemment dans les travaux des sociologues, alors que la qualification a toujours été au cœur des préoccupations des chercheurs, en raison de son impact et de ses rapports sur l'emploi, la rémunération, la division du travail, le changement technique, etc. Les sociologues du travail comme Marcelle Stroobants (1993, 1994)⁷³, se sont intéressés à la notion de compétence, tendant à se substituer à celle de qualification.

1.3.4 La notion de compétence en ergonomie

C'est en 1984 qu'apparaît pour la première fois la notion de compétence dans les écrits de Maurice de Montmollin (1984 : 122), ergonomiste. Il défend alors l'idée que l'introduction du terme dans le vocabulaire de l'ergonomie sera utile pour décrire mais aussi expliquer les conduites professionnelles. Il rappelle que c'est la profession, le métier c'est-à-dire les compétences professionnelles qui permettent de mettre en place des processus d'identification chez les salariés. Il définit alors les compétences comme des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux »⁷⁴.

En 1991, il distingue trois composantes de la compétence : les connaissances qui permettent de comprendre comment ça marche (ce que nous nommons habituellement les savoirs théoriques et peuvent être acquises par une formation préliminaire, les savoir-faire qui indiquent comment faire marcher et

⁷³ STROOBANTS, Marcelle (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Editions de l'Université, Bruxelles.

⁷⁴ DE MONTMOLLIN, Maurice op.cit p122

les méta-connaissances qui permettent de gérer les connaissances et ne sont acquises que par l'expérience.

En 2001, dans l'introduction faite dans l'ouvrage Les compétences en ergonomie, Maurice de Montmollin (2001 : 7) propose d'autres caractéristiques de la compétence :

« Les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est à dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches. Activités qui ne sont pas seulement déterminées par ces tâches mais sont aussi tributaires de caractéristiques spécifiques de l'opérateur qui a un passé, une histoire, une expérience »⁷⁵ .

De même, Jacques Leplat⁷⁶ (2001) va s'interroger sur l'intérêt d'introduire une telle notion qui prête souvent à confusion avec celles d'habiletés, de savoir-faire, d'expertise ou de capacité. Il va alors différencier deux conceptions de la notion : le comportementisme et le cognitif. La conception comportementiste est liée au contexte en ce qu'elle associe tout naturellement la compétence aux tâches que l'individu a à exécuter. La conception cognitive fait, pour sa part, une stratégie de la compétence qui constitue un système de connaissances qui permet d'engendrer l'activité.

1.3.5 La notion de compétence dans les sciences de l'éducation et de la formation

En science de l'éducation, les approches et conceptions de la compétence se situent à plusieurs niveaux. La représentation de la compétence dans les sciences de l'éducation et de la formation pose le problème du caractère instrumental et opératoire. L'usage du terme « compétence » est caractérisé par deux orientations.

⁷⁵ DE MONTMOLLIN, Maurice. op. cit. p7

⁷⁶ LEPLAT J. (2001) in « *Compétences individuelles, compétences collectives* », Communication à la journée de Psychologie du travail et d'Ergonomie en Rhône-Alpes

La première orientation s'intéresse à la production de compétences, le plus souvent en référence à des objectifs de formation ou à une situation professionnelle donnée. Elle tente d'appréhender la compétence sous l'angle de l'action. Dans ses travaux en ingénierie de la formation, Gérard Malglaive (1994) déclare que la compétence est un « *savoir en usage* », désignant une totalité complexe et mouvante mais structurée et opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences. La compétence est contextualisée à une situation et n'existe donc qu'en action. L'auteur considère également que deux aspects sont à prendre en considération dans l'analyse de la compétence : l'aspect structurel et l'aspect dynamique.

La seconde orientation des recherches dans les sciences de l'éducation et de la formation, concerne l'élaboration de taxinomies diverses, visant principalement à poser des repères en identifiant les différentes étapes dans un processus d'acquisition de compétences et appréhender les conditions de transférabilité des compétences d'une situation professionnelle à une autre.

L'évaluation des compétences acquises par la formation ou résultant de l'expérience sociale et professionnelle, en sciences de l'éducation et de la formation, apparaît comme un problème crucial, tant au niveau des individus que des institutions. En effet, c'est cette évaluation qui servira de jugement de valeur dans la reconnaissance de la compétence.

1.3.6 La notion de compétences et ses usages en sciences de gestion : la primauté de la gestion des ressources humaines

Face à l'évolution des technologies de l'information et de la communication, la mondialisation et l'émergence de nouvelles configurations organisationnelles, la compétence individuelle est devenue l'un des termes clés de la gestion des ressources humaines (GRH) qui s'est emparée, ces dernières années, de la notion de compétence allant jusqu'à en faire un terme clé de leur domaine.

Cette notion de compétence est considérée comme une nouvelle logique de GRH quand François Pichault et Jean Nizet (2000 : 128) la qualifie de « pivot de la gestion des ressources humaines »⁷⁷. Dans le même sens, Philippe Zarifian (1988 : 77-82)⁷⁸ voit ainsi dans la compétence, l'émergence d'un nouveau modèle d'organisation et de gestion de la main-d'œuvre. Dominique Thierry et Christian Sauret (1993)⁷⁹ parlent alors des démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), apparues au milieu des années 1980.

Dans cette perspective, l'objectif de la GRH est d'obtenir chez les salariés le meilleur niveau de compétences individuelles, c'est-à-dire le meilleur niveau de savoirs, savoir-faire et savoir-être, au regard de ce qui est exigé pour chaque emploi. Les leviers d'action à ce niveau sont principalement du ressort de la gestion des ressources humaines (recrutement, évaluation, rémunération, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, formation.

1.3.7 La compétence collective

Bien que peu définie, la plupart des auteurs s'accordent sur la définition suivante :

« la compétence collective est différente de la somme des compétences individuelles qui la composent. » (Le Boterf, 1997 : 82-83)⁸⁰.

⁷⁷ NIZET, J. et PICHULT, F. (2000), Les contextes organisationnels des pratiques d'autoformation, dans Foucher R. (Ed.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions nouvelles, p.128

⁷⁸ ZARIFIAN P. (1988), « L'émergence du modèle de la compétence », in STANKIEWICZ F. (Coord.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : l'après-taylorisme*, Paris, Economica, pp. 77-82.

⁷⁹ THIERRY D., SAURET C (1993), *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris, L'Harmattan.

⁸⁰ À titre d'exemple, nous pouvons citer Le Boterf (1997), *Construire la compétence collective de l'entreprise*, Gestion, automne, pp. 82-85.

Mais ce consensus masque de nombreuses divergences. En effet, si selon Jacques Leplat⁸¹ (2000 : 47-73), « la compétence collective est faite de compétences individuelles », certains adoptent une vision harmonieuse tandis que d'autres privilégient l'interaction. En bref, nous pouvons affirmer que la compétence collective représente l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif mis en œuvre pour faire face à une situation de travail.

Comme pour la compétence individuelle, les travaux sur la compétence collective concernent plusieurs champs disciplinaires. Ces derniers sont récents et s'appuient en majorité sur des méthodologies qualitatives. Nous présentons ici, de façon non exhaustive, trois de ces travaux.

En sciences de l'éducation, Richard Wittorski⁸² (1997 : 13, 17-28) définit la compétence collective comme une démarche collective et coopérative de résolution de problèmes par l'analyse critique du travail. Il tente de comprendre comment se construisent les compétences collectives et s'appuie sur l'étude de groupe d'analyse du travail dans une entreprise de textile québécoise. Deux processus de production de compétence collective sont identifiés. Le premier est un

« processus de partage de formes de pensée individuelle sur le travail dans le sens où il s'agit de mettre à jour, d'explicitier non seulement les façons de faire le travail, mais aussi les façons de le voir. »

L'auteur fait ici l'hypothèse d'un apprentissage en double boucle. Richard Wittorski montre aussi que les compétences collectives sont propres au collectif.

⁸¹ LEPLAT, J. (2000), *Compétences individuelles, compétences collectives*, Psychologie du Travail et des Organisations, 6 (3-4), pp. 47-73.

⁸² WITTORSKI, Richard (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan. Action et Savoir.

En psychologie du travail, Dubois et Didier Retour⁸³ (1999 : 225-243) cherchent à dépasser le discours incantatoire sur la notion de compétence collective, pour démontrer au contraire sa réelle présence au sein des systèmes productifs. Il s'agit

« d'en identifier le contenu actuel et les processus qui concourent à sa production. »

Pour ces auteurs, la construction de la compétence collective dépend à la fois des modes d'organisation du système productif et du fonctionnement réel des groupes de travail. Les interactions entre ces deux entités permettent de produire un niveau de performance.

En sciences de gestion, Bataille⁸⁴ (2001 : 66-81) tente de comprendre la relation entre notion de compétence collective et performance. Il constate que la relation entre la performance et la compétence collective est complexe. A ce propos, il donne un éclairage sur les frontières du collectif en ces termes :

« Le collectif de travail ne coïncide pas avec l'équipe opérationnelle stricto sensu, mais il correspond à un réseau composé d'acteurs jugés pertinents pour agir avec succès. »

L'intérêt de cette analyse montre la présence d'« effet d'équipe » généré par les situations de travail dans lesquelles plusieurs acteurs mettent en commun leurs savoirs et expériences. Cela ne doit tout de même pas se limiter à dire qu'une compétence collective n'est qu'une addition des compétences individuelles.

⁸³ DUBOIS M. et RETOUR, D.(1999) *La compétence collective : validation empirique fondée sur les représentations opératoires de travail partagées*. Psychologie du Travail et des Organisations. 5 (2-1). pp.225-243.

⁸⁴ BATAILLE, F. (2001) *Compétence collective et performance*, Revue de Gestion des Ressources Humaines. Avril-mai-juin 2001. p. 66-81.

En effet, dans un environnement de concurrence (inter/intra-groupe), tout individu essaye de faire valoir sa compétence. Ce qui peut soulever la question de la part respective de l'individuel et du collectif dans la réalisation de la performance dans l'organisation.

Tous ces travaux permettent de répondre à plusieurs interrogations. Tout d'abord, comme le montrent Richard Wittorski et Dubois, la compétence collective est propre à un groupe. Ensuite, la relation avec la performance n'est pas évidente selon Bataille.

1.3.8 Les compétences organisationnelles.

Les compétences organisationnelles sont nommées également « compétences de l'entreprise » ou « compétences stratégiques ». Ce sont des compétences observées au niveau de l'entreprise dans sa globalité. De manière simplifiée, elles correspondent à ce que l'entreprise sait faire⁸⁵. Elles nous conduisent à considérer les compétences comme un des éléments nécessaires à l'élaboration de la stratégie d'une organisation.

Les compétences sont donc considérées comme des ressources spécifiques de l'entreprise selon une logique de « globalisation » par opposition à une logique d'« individualisation ».

1.3.9 En guise de conclusions de ces approches théorico-pratiques

L'objectif n'est pas ici de faire l'exégèse de l'ensemble des définitions, ni des divers courants disciplinaires qui les sous-tendent. Il s'agit plutôt d'indiquer, de souligner leurs points de convergences.

⁸⁵ Dans la littérature, un quatrième niveau d'analyse de la compétence est apparu récemment, celui des compétences inter-organisationnelles, dénommées également compétences relationnelles, lesquelles émergent dans le cadre des stratégies de coopération inter-firmes (partenariats d'impartition, de symbiose, alliances, etc.) ou des réseaux d'entreprises (Arrègle & al., 1998 ; Dyer & Singh, 1998 ; Gulati, 1999 ; Persais, 2004).

Ce faisant, nous pouvons noter que les définitions abordées convergent sur la responsabilité individuelle de la compétence. Si l'on s'en tenait à ces premières observations, la compétence ne serait alors qu'une articulation de ressources propres à l'individu. Au-delà des dimensions cognitives, il y aurait dans la compétence, des dimensions compréhensives. La combinaison des ressources personnelles dans une situation professionnelle permet de montrer les réelles performances entre les résultats attendus et ceux obtenus et de porter un regard réflexif.

Toutes ces approches sont intéressantes car elles mettent en évidence l'importance du rôle du sujet dans la mobilisation et la construction des compétences et enrichissent le triptyque, articulé autour de trois dimensions de la compétence qui relèvent de la connaissance (les savoirs), des pratiques (les savoir-faire) et des attitudes (le savoir être).

Si l'individu apparaît comme un acteur clé dans l'utilisation et le déploiement de ses compétences, il convient de souligner que la compétence découle de la synergie entre plusieurs compétences, notamment par la valorisation de ses dimensions collectives et organisationnelles. Cette prise en compte globale de la compétence, contribue à donner de la cohérence aux démarches individuelles, aux actions collectives et à la stratégie de l'entreprise.

1.4 LES COMPETENCES CLES AU CŒUR DES PROCESSUS DU CHANGEMENT

Pour évoluer dans la société actuelle, dite « société de la connaissance ⁸⁶» (Breton, 2005 : 45-57), chaque citoyen doit s'approprier l'exigence culturelle telle qu'elle est traduite dans la notion de compétence clé produite par les instances internationales depuis 1997⁸⁷ puis reprises par les Etats. Cette

⁸⁶ Breton Philippe, « La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction », *Education et sociétés*, 1/2005 (no 15), p. 45-57. Disponibilité et accès : <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-45.htm> DOI : 10.3917/es.015.0045

⁸⁷ Définition et sélection des compétences (Déseco), projet OCDE, 1997.

exigence s'élabore au travers de compétences qui permettent aux personnes de comprendre et d'agir dans un univers complexe.

Depuis que la Communauté Européenne a formulé la perspective des compétences clés, en 2000 lors du Sommet de Lisbonne et que les Etats comme les collectivités publiques se sont emparés de cette thématique (socle commun en France, appels d'offres des DRTEFP⁸⁸ puis des régions en 2009), nombreuses sont les prises de position des professionnels des chercheurs qui rendent peu lisible le concept de compétences clés. L'objectif de cette section est d'en faciliter la compréhension de façon à situer le développement de ce concept et d'en appréhender la portée.

1.4.1 L'émergence des compétences clés : une ambition européenne et une priorité nationale

Les compétences clés s'inscrivent dans plusieurs mouvements qui renvoient à une histoire proprement européenne. Elles s'articulent autour de deux logiques. Elles sont à la fois économiques car elles permettent de favoriser l'emploi et d'être un vecteur d'employabilité et d'éthique relié à un cadre humaniste et citoyen⁸⁹.

En mars 2000, Le Conseil Européen de Lisbonne a assigné à l'Union Européenne l'objectif stratégique

« de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »⁹⁰.

⁸⁸ DRTEFP : Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

⁸⁹ Développer les compétences clés, Cafoc de Nantes, Pédagogie/Formation, 2012, p.18.

⁹⁰ Conseil Européen de Lisbonne, (2000) *Conclusions de la Présidence* – 23 et 24 mars 2000

Pour ce faire, les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux exigences de la société de la connaissance qu'à la nécessité d'améliorer le niveau de la qualité de l'emploi. Loin d'être d'une utopie, le développement des compétences nouvelles au regard du « lire, écrire, compter » est une nécessité économique et politique.

1.4.2 Les compétences clés en Europe : l'aboutissement d'une longue réflexion de l'Union Européenne

L'Union Européenne a été instituée en 1957 par le traité de Rome qui a donné naissance à la Communauté Economique Européenne. Sa finalité était la coopération économique renforcée entre les différents Etats membres. Compte tenu de la relation étroite entre l'éducation, la formation et l'emploi, l'action sur l'éducation devient partie intégrante de la coopération européenne et de la politique communautaire en matière d'emploi. Mais ce n'est qu'en 1992, avec le traité de Maastricht que l'éducation et la jeunesse deviennent des compétences de l'Union européenne. En 1995, le cadre conceptuel qui va donner naissance aux compétences clés est posé dans le Livre blanc sur l'éducation et la formation intitulé Enseigner et Apprendre – vers la société cognitive ⁹¹.

On parlait alors des « connaissances générales et transférables » qui sont définies comme « une accumulation de savoirs fondamentaux, de savoirs techniques et d'aptitudes sociales » et comme étant « les plus propices à l'emploi ».

Face aux difficultés de l'Europe à s'adapter à la mondialisation et à passer à une économie fondée sur la connaissance, le Conseil Européen de Lisbonne, emboîtait le pas à cette nouvelle dynamique, en mars 2000. Il reconnaissait ainsi que plus d'un tiers de la main d'œuvre européenne était faiblement qualifiée. Il précisait alors l'importance pour chaque citoyen d'être doté des

⁹¹ Union Européenne (1995,) *Enseigner et Apprendre – vers la société cognitive*, Livre blanc : Un livre blanc est un guide pratique de quelques pages consacré à un produit, une problématique ou une technique et destiné à des prospects.

compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information. C'est ainsi que le 18 décembre 2006, le Parlement européen et le Conseil de l'union européenne ont produit une recommandation sur « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (cf. annexe 1). Ce texte est l'aboutissement de différents travaux initiés. Les huit compétences clés requises pour l'épanouissement personnel, la cohésion sociale et l'employabilité de l'individu sont⁹² : la communication dans la langue maternelle (1), la communication en langues étrangères (2), la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies (3), la compétence numérique (4), apprendre à apprendre (5), les compétences sociales et civiques (6), l'esprit d'initiative et d'entreprise (7) et la sensibilité et l'expression culturelles (8).

Ces compétences clés sont interdépendantes, transversales et complémentaires les unes des autres. L'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. Elles offrent un cadre de référence permettant de soutenir les efforts nationaux et européens pour atteindre les objectifs qu'ils définissent. Ce cadre s'adresse en particulier aux responsables politiques, professionnels de l'éducation, employeurs et apprenants. Il constitue un outil de référence à destination des États membres pour leurs politiques d'éducation et de formation

Ceux-ci doivent en particulier veiller :

- à ce que l'éducation et la formation initiales offrent aux jeunes les moyens de développer la maîtrise des compétences clés leur permettant d'être préparés à la vie adulte et professionnelle ;
- à prendre les mesures appropriées pour les jeunes désavantagés dans leur formation pour réaliser leur potentiel d'apprentissage ;

⁹² 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.

- au développement et à l'actualisation des compétences clés tout au long de la vie, particulièrement pour des groupes cibles prioritaires comme les personnes ayant besoin de mettre à jour leurs compétences ;
- à l'existence d'infrastructures appropriées pour l'éducation et la formation continue des adultes, de mesures garantissant l'accès à l'éducation, à la formation ainsi qu'au marché du travail et de dispositifs de soutien en fonction des besoins et des compétences spécifiques ;
- à la cohérence de l'éducation et de la formation des adultes par des liens étroits entre les politiques concernées.

Cette recommandation du Parlement Européen englobe à la fois des compétences de base, noyau dur et socle fonctionnel pour la vie courante, telles que la lecture et l'écriture, le calcul, le raisonnement etc. mais aussi des compétences techniques et des compétences sociales dans une approche globale de la participation de l'individu dans la société et dans le souci de son émancipation.

Pour la Communauté européenne, l'enjeu du XXIème siècle est caractérisé par le passage de la société de l'information à la société cognitive. Les compétences clés dessinent donc les contours d'une société dans laquelle le savoir devient un capital et un moyen de production. La société de la connaissance est aussi une société de l'obsolescence rapide des savoirs et techniques. Cette société en mouvement quasi perpétuel nécessite un renouvellement permanent des compétences techniques et professionnelles fondé sur un socle solide de culture générale. On parle alors de la formation tout au long de la vie. L'individu devient acteur de son apprentissage dans ce modèle qui s'inscrit dans une vision de la formation strictement économique⁹³.

⁹³ La stratégie de Lisbonne de Mars 2000 parle d'ailleurs « d'économie de la connaissance ».

1.4.3 L'implication de l'Education nationale : une déclinaison à la française liée à la formation initiale

Des déclinaisons nationales ont vu le jour. Ce faisant, en avril 2005, la France, en application des recommandations européennes, promulgue la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école⁹⁴.

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »⁹⁵.

En liant à la fois les enjeux de la scolarité aux impératifs de formation tout au long de la vie, à la construction de la personnalité et à la vie en société, l'Education nationale met en place un socle commun de connaissances et de compétences⁹⁶. Ce socle s'inspire des compétences clés de la Commission européenne, définit ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire et représente un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques. Les sept compétences constitutives de ce socle commun (contre huit pour le cadre européen : il manque la compétence Apprendre à Apprendre) s'articulent en sept grands piliers (cf. annexe 2) : la maîtrise de la langue française (1), la pratique d'une langue vivante étrangère (2), les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (3), la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (4), la culture humaniste (5), les compétences sociales et civiques (6) et l'autonomie et l'initiative (7).

⁹⁴ Cette loi déclare « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » - article 9.

⁹⁵ Code de l'Éducation, (2005), Article L 122-1-1 issu de l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

⁹⁶ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 modifiant le code de l'éducation - www.legifrance.gouv.fr

Ces sept compétences du socle commun s'inspirent donc du cadre de référence européen des compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans ses Recommandations pour le socle commun, le Haut Conseil de l'Éducation a préconisé de s'inscrire dans ce cadre européen, en l'adaptant aux particularités françaises et en s'en tenant à la seule formation initiale.

Chacune de ces grandes compétences est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie.

Considérant l'importance de l'école dans la formation, depuis 2011, la maîtrise des sept compétences du socle commun de connaissance et de compétences est nécessaire pour l'obtention du Diplôme National du Brevet (DNB). C'est la première fois, dans l'histoire de l'enseignement de notre pays, qu'une obligation de résultats est fixée à l'École, via le socle commun. En effet, le socle commun est inscrit dans la loi. Quand les programmes ont le statut d'arrêtés, cela lui donne une valeur éminente, d'autant que le dernier texte de portée pédagogique voulu par le législateur remontait à 1882⁹⁷.

Si le socle commun existe depuis 2005 dans le Code de l'éducation, sa traduction concrète, dans le quotidien des classes, est loin d'être achevée⁹⁸. Le Ministère de l'Éducation nationale a aujourd'hui engagé résolument son administration dans une nouvelle réforme, dans le cadre de la loi sur la refondation de l'école de la République, avec notamment, la mise en place à compter de l'année scolaire 2016-2017, d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (cf. annexe 3) qui s'articule

⁹⁷ Loi n°11696 du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire obligatoire.

⁹⁸ Mission d'information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège d'avril 2010

autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école primaire et du collège⁹⁹.

A l'instar de ce qui a été fait en France, tous les pays européens ont accompli des progrès significatifs en intégrant les compétences clés dans les programmes scolaires et autres documents d'orientation afin de répondre aux besoins de la société actuelle. Toutefois, les pays l'ont fait à des degrés divers et en utilisant des approches diverses. Alors qu'un certain nombre de pays ont lancé des stratégies nationales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de toutes les compétences clés, d'autres ne se concentrent que sur certaines d'entre elles. D'autres pays encore n'ont pas de stratégie au niveau national pour des compétences clés spécifiques, mais ils lancent des initiatives coordonnées au niveau central pour promouvoir ces compétences.

1.4.4 L'implication de L'Etat tant au niveau national qu'aux niveaux régional et départemental

L'obligation du socle commun au sein de l'Education nationale responsabilise l'Etat vis-à-vis des adultes ne possédant pas ce socle minimum ou qui en ont perdu la maîtrise.

Le ministère de l'économie, des finances et de l'emploi signale que « ces adultes se trouvent freinés, notamment dans leur accès ou maintien dans l'emploi du fait d'un marché de l'emploi sélectif dans un contexte où les entreprises sont confrontées à une concurrence forte. L'élévation du niveau général de formation accentue encore plus fortement l'inégalité d'accès à l'emploi pour ces publics qui se trouvent ainsi en concurrence sur des postes de faible niveau de qualification. Le niveau d'exigence des employeurs s'est élevé

⁹⁹ Ministère de l'Education Nationale, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, [En ligne], [Mis à jour le 05 juillet 2016], [Consulté le 10 août 2016], Disponibilité et accès : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

pour répondre aux objectifs de compétitivité internationale. Ces éléments augmentent les risques d'exclusion de ces publics.

En conséquence, ce ministère définit les orientations pour une insertion durable dans l'emploi en rappelant que

« la maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels, d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante ».

Il publie le 3 janvier 2008 une circulaire en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle.

Des huit compétences clés de l'Europe, la Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DGEFP) retient les cinq premières, notamment celles qui comportent une dimension disciplinaire et celle qui permettent d'entretenir le processus d'apprentissage autonome. En revanche, les compétences qui permettent de prendre place et de participer à la vie de groupes dans la société ne sont pas inscrites dans le texte.

A travers cette circulaire, l'Etat a fixé de nouvelles orientations. Il décide alors de recentrer son intervention sur l'insertion professionnelle des publics de premier niveau de qualification. Pour ce faire, dès 2009, il propose des formations axées sur les cinq « *compétences clés* » suivantes tirées des huit définies par l'Union Européenne : communication en français, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre et communication en langue étrangère.

Ce dispositif est destiné aux personnes vulnérables sur le marché de l'emploi. Dans cette optique, chaque DRTEFP (Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ; aujourd'hui DIRECCTE - Direction

Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi) est chargée d'organiser ce dispositif.

La réforme de la formation professionnelle a fait (ré)apparaître la notion de « socle » dans le champ de la formation continue. Cette volonté de constituer un cadre commun des compétences « de base » requises pour exercer une activité professionnelle était déjà affichée dans l'ANI¹⁰⁰ du 5 octobre 2009.

L'ANI du 14 décembre 2013 est venu réaffirmer la nécessité de définir un

« socle de compétences professionnelles » et a chargé une instance technique représentative des partenaires sociaux, le COC (Comité observatoire et certifications) de « définir le socle de compétences professionnelles avant la fin du premier semestre 2014 ».

Dans la foulée de la signature de l'ANI, la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale inscrit le socle de connaissances et de compétences à trois reprises : comme action de formation éligible au Compte personnel de formation (CPF), comme action de formation éligible aux périodes de professionnalisation.

1.5 LA DEFINITION ET L'IDENTIFICATION DES COMPETENCES CLES

Comme nous l'avons déjà exprimé, plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à définir la notion de compétences clés et la multiplicité des termes utilisés. On parle de compétences comportementales, de compétences sociales, de savoir-être. Sandra Bellier (2000) dénonce l'amalgame qui est fait lorsque l'on parle des compétences clés entre des données qui concernent la personnalité voire le caractère (charisme, assurance, présence, honnêteté, loyauté) et d'autres qui sont plus liées au comportement social (communiquer, travailler en équipe, s'exprimer, motiver, convaincre).

¹⁰⁰ Accord National interprofessionnel de 2009

Nous allons tenter ici d'apporter un éclairage à partir de quelques aspects théoriques de la compétence clé qui seront indispensables pour comprendre les contraintes auxquelles on se confronte lorsque l'on souhaite les évaluer et les manager.

1.5.1 La contradiction sémantique entre les termes "compétence" et "clé"

L'appellation « compétences clés » soulève un paradoxe sémantique. D'une part, une compétence est située, contextualisée. D'autre part, dans le contexte de la formation, le mot « clé » signifie « qui ouvre vers », « transversale à de nombreuses situations », « générales ». Une sorte de paradoxe apparaît donc dans l'association des deux mots.

Nous avons choisi de privilégier le sens de « *clé* » pour rester en cohérence avec les buts énoncés dans le cadre de référence européen. Une compétence clé possède donc deux dimensions : l'une qui consiste à agir dans une situation précise et l'autre qui demande à être réinvestie dans des situations différentes voire inédites. En cela, nous pouvons dire qu'une compétence clé tend vers une capacité.

Dans d'autres contextes que celui de l'Union Européenne, des appellations différentes sont utilisées pour le terme de « *compétences clés* ». Dans certains pays, on opte pour l'expression « *compétences génériques* » qui appartiennent à des catégories (genres) et qui présentent des caractéristiques communes. D'autres lui préféreront la dénomination de « *compétences fondamentales* » car considérées comme basiques, comme fondement ou comme compétences indépendantes des matières disciplinaires.

Au Canada, on parle de « *compétences essentielles* ». Elles sont définies comme les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont mises en application dans presque toutes les professions et dans la vie

quotidienne, sous diverses formes et à différents niveaux de complexité. Elles constituent une base à partir de laquelle une personne acquiert d'autres compétences et apprend à évoluer au travail et à s'adapter aux changements.

En Belgique, il est question de « *compétences transversales* ». Ces compétences ne sont pas attachées à une activité ou à un poste particulier. Elles ne sont ni spécifiques, ni techniques mais générales et ceux qui les possèdent peuvent les utiliser dans plusieurs fonctions ou contextes¹⁰¹.

Chez les anglo-saxons, elles sont nommées « *key skills* » en Angleterre, « *core skills* » en Écosse et « *basic skills* » aux États-Unis.

Ces différentes appellations et définitions constituent les fondations indispensables à partir desquelles peuvent être développées d'autres compétences plus spécifiques. Celles-ci ouvrent alors sur une dynamique d'adaptation, de construction, de changement.

Actuellement dans le milieu de la formation, plusieurs notions cohabitent : *savoirs de base*, *compétences de base*, *compétences clés*. Leur utilisation est chronologiquement liée à l'émergence du mot *compétence*.

Historiquement, les savoirs de base, communément désignés par la trilogie "lire, écrire, compter ou calculer", constituent les savoir-faire procéduraux minimaux qu'il fallait maîtriser à l'issue du cursus scolaire obligatoire au milieu du XXe siècle. À l'aube du XXIe siècle, ces seuls savoirs de base s'avèrent insuffisants pour s'adapter aux évolutions de la société.

Les compétences de base, parfois assimilées au terme « *littératie* » utilisé dans les pays anglo-saxons, correspondent aux compétences nécessaires à la vie courante (socle fonctionnel : compétences linguistiques, mathématiques et

¹⁰¹ PIGALLET, Philippe et BELLANGER, Lionel, (25 novembre 1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF Editeur, Collection Formation Permanente, Paris, 335p.

cognitives) et à celles permettant l'accès à l'autonomie dans la société de la connaissance. Elles correspondent au bagage actuel de fin de scolarité obligatoire.

Or, pour faire face aux besoins de compétitivité, les compétences clés vont au-delà du noyau dur, ou traditionnel, représenté par les savoirs ou compétences de base. Elles intègrent des compétences permettant l'adaptabilité constante, le traitement de flux d'informations diverses, le travail en équipe, la résolution de problèmes inédits.

Les changements lexicaux vont de pair avec l'évolution qui concerne les objectifs poursuivis, des publics visés et des champs de savoirs mobilisés.

1.5.2 Evolution de la notion « compétences clés »

Les compétences clés sont passées par de nombreuses mains d'experts au sein des structures suivantes : Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Parlement Européen, Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Emploi, Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP), Direction Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP), et Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE).

1.5.3 L'OCDE : L'enquête PISA, le programme DéséCo et la définition des compétences clés

Les pays membres de l'OCDE ont lancé le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) dans le but de déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent au terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société.

A la fin de l'année 1997, le programme de l'OCDE, se basant sur la Définition et la Sélection des Compétences clés (DeSeCo)¹⁰², fournit un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations internationales et l'extension à de nouveaux domaines de compétences. Il vise à identifier les compétences dont chacun a besoin pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société : se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie), interagir dans des groupes hétérogènes et agir de façon autonome.

En effet, les savoirs traditionnels de base (ou apprentissages fondamentaux) sont importants mais pas suffisants pour répondre aux exigences et à la complexité des demandes sociales actuelles, ce qui justifie l'identification de compétences clés associées à un degré plus élevé de complexité et d'approche réflexive.

Les publications du projet DéSéCo (1997-2003) insistent en particulier sur une définition du concept de compétence :

« Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier »¹⁰³

Le cadre conceptuel du programme DéSéCo classe les « *compétences clés* » dans trois catégories comprenant chacune 3 capacités :

1. Agir de façon autonome : 1.1 Capacité de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses responsabilités, ses limites et ses besoins ; 1.2

¹⁰² OECD, (26 août 2005) *La définition et la sélection des compétences clés* [En ligne] Disponibilité et accès : <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

¹⁰³ Projet DéSéCo

Capacité de faire et de réaliser des plans de vie et des projets personnels ; 1.3 Capacité d'agir dans l'ensemble de la situation / le grand contexte ;

2. Se servir d'outils de manière interactive : 2.1 Capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ; 2.2 Capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive ; 2.3 Capacité d'utiliser la (nouvelle) technologie ;

3. Fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes : 3.1 Capacité à avoir de bonne relation avec autrui ; 3.2 Capacité à coopérer ; 3.3 Capacités de gérer et de résoudre des conflits.

1.5.4 Cadre de référence européen des compétences clés

A l'entrée du 21^{ème} siècle, la question des compétences clés change d'échelle pour devenir une affaire européenne dans le contexte de la mondialisation.

En 2001, à la suite du sommet de Lisbonne¹⁰⁴, le Conseil Européen adopte un rapport sur les objectifs concrets des futurs systèmes d'éducation et de formation, dans lequel est affirmé le principe suivant :

« La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail ».

Les différents conseils européens de Stockholm (23 et 24 mars 2001) et de Barcelone (15 et 16 mars 2002) ont adopté un programme de travail de dix ans.

¹⁰⁴ Le CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE (23 et 24 mars 2000) a conclu que l'adoption d'un cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance, et a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe.

Dans ce projet, figurent des objectifs comme le développement de compétences adaptées à la société de la connaissance, ainsi que des objectifs spécifiques visant à encourager l'apprentissage des langues, le développement de l'esprit d'entreprise, et plus généralement le renforcement de la dimension européenne de l'éducation.

Le Conseil a adopté, en mai 2003, les niveaux de référence européens (critères de référence), témoignant d'un engagement en faveur d'une amélioration mesurable des performances européennes moyennes. Ces niveaux de référence comprennent la compréhension de l'écrit, la sortie prématurée du système scolaire, l'accomplissement de l'enseignement secondaire et la participation des adultes à l'éducation et la formation tout au long de la vie, et sont étroitement liés au développement des compétences clés.

Selon le rapport du Conseil sur le rôle plus général de l'éducation adopté en novembre 2004, l'éducation contribue à la préservation et au renouvellement du socle culturel commun de la société et à l'apprentissage de valeurs sociales et civiques essentielles telles que la citoyenneté, l'égalité, la tolérance et le respect.

Le pacte européen pour la jeunesse annexé aux conclusions du Conseil Européen de Bruxelles, des 22 et 23 mars 2005, insiste sur la nécessité d'encourager le développement d'un socle commun de compétences.

1.5.5 Le cadre français : l'émergence du socle commun de connaissances et de compétences

Pierre Boutan¹⁰⁵, dans une conférence prononcée à l'IUFM de Montpellier le 17 octobre 2007, replace l'émergence du « Socle commun » dans « une perspective historique ». Cette émergence est liée à la création du collège unique et à la massification de l'enseignement. Ainsi, la réforme HABY de 1977,

¹⁰⁵ Maître de conférence honoraire, président de l'association « Les amis de la mémoire pédagogique ».

instaure le collège unique, mais bute sur des réticences à établir un « socle commun de connaissances comprenant les compétences technologiques et professionnelles ».

Dix ans après, en 1987, René Monory, s'appuyant sur le rapport Lesourne, propose de s'intéresser aux contenus et à la qualité des enseignements. En 1989, dans le Rapport remis à Lionel Jospin dans le cadre de l'élaboration de la loi d'orientation pour l'éducation, Pierre Bourdieu et François Gros préconisent la nécessité de renforcer la cohérence et l'unité des savoirs, dans la lignée des travaux conduits en 1985 par le Collège de France qui soulignait « que tout enseignement doit former des esprits ouverts, dotés des dispositions et des savoirs nécessaires pour acquérir sans cesse de nouveaux savoirs et s'adapter à des situations toujours renouvelées ».

La réflexion sur les programmes scolaires, en particulier au collège, engendre peu à peu l'idée qu'il faut identifier les compétences que les disciplines enseignées permettent d'acquérir.

En 1993, Alain Bouchez, inspecteur général de l'éducation nationale, remet à François Bayrou un livre blanc sur le collège qui préconise la mise en place d'un socle de connaissances commun à tous les élèves.

En 1994, le Conseil national des programmes, présidé par Luc Ferry, établit un lien direct entre socle et programmes.

En 1996, dans le rapport de Roger Fauroux (Pour l'Ecole) on lit que :

« Les simplifications des programmes et leur recomposition (...) devraient se fonder sur une définition opérationnelle des savoirs primordiaux ».

En octobre 2004¹⁰⁶, le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole (Commission Thelot), chargée de tirer les conclusions de ce débat, préconise l'instauration d'un « socle commun des indispensables ».

Le 12 janvier 2005, le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, présenté par François Fillon en Conseil des ministres, met le socle au cœur de la réforme de l'école. L'article sur le socle est l'un des plus discutés au cours des débats parlementaires qui débouchent le 24 mars 2005 sur le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, promulguée le 23 avril 2005. Cette loi indique dans son article 9 que :

« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

Le 12 avril 2006, le Haut Conseil recommande l'inscription de sept compétences dans ce socle, compétences conçues comme « une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes ».

À partir de la rentrée scolaire 2016, un nouveau socle commun entrera en vigueur. Il s'articulera autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école primaire et du collège qui déclineront et préciseront ce nouveau socle. Les cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire sont :

¹⁰⁶ Repères historiques empruntés à la « fiche historique » du dossier de presse Le socle commun de connaissances et de compétences, sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#0>

1. les langages pour penser et communiquer ;
2. les méthodes et outils pour apprendre ;
3. la formation de la personne et du citoyen ;
4. les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
5. les représentations du monde et l'activité humaine.

Pour la première fois, l'organisation des apprentissages, les moyens d'accès à l'information et à la documentation, les langages numériques, la conduite de projets individuels et collectifs, sont identifiés comme devant faire l'objet d'un enseignement explicite.

1.5.6 La réponse de l'Etat français dans le cadre de la formation continue

L'Etat a recentré son intervention sur l'insertion professionnelle des publics de 1er niveau de qualification. C'est ainsi que la loi du 5 mars 2014 confie aux Régions la responsabilité de contribuer à la lutte contre l'illettrisme sur le territoire régional. Pour mener à bien leurs missions ces Régions organisent des actions de prévention et d'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences.

Chacune des Directions Régionales de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) a décliné la circulaire du 3 janvier 2008 dans le cadre d'un appel d'offres en marché public. Pour développer ces missions, des actions d'information et de sensibilisation des acteurs ont été mises en place afin de contribuer à la mise en œuvre du programme sur les territoires.

Les éléments que nous venons de développer nous ont permis d'apporter un éclairage quant à l'identification des compétences clés. L'émergence du cadre de référence européen des compétences clés montre l'évolution de cette notion et l'intérêt porté par les pays membres de l'OCDE. Dans ce domaine, la France

a été réactive en apportant certaines réponses en formation initiale et dans le cadre de la formation continue.

1.6 LES ENJEUX MAJEURS DES COMPETENCES CLES

Sous l'impulsion de l'Union Européenne, les compétences clés sont aujourd'hui un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels et d'accès à la formation.

1.6.1 Les compétences clés : un enjeu pour l'épanouissement des individus dans la société

Considérant que les compétences clés sont indispensables à l'épanouissement des individus dans la société, L'Union Européenne propose que les compétences clés soient intégrées par les Etats dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. L'Europe inscrit ces compétences dans le cadre du développement individuel, de l'inclusion sociale et du développement économique. Il s'agit d'un « facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, qui contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail »¹⁰⁷.

1.6.2 Les compétences clés : facteurs d'innovation et de développement économique des entreprises

D'après une enquête de l'Insee, 6 % des personnes en activité sont confrontées à l'illettrisme¹⁰⁸. Avec la transformation rapide de notre société, la nature des emplois change, les mobilités s'accroissent, demandant aux salariés une plus grande capacité d'adaptation. Dans l'entreprise, des personnes peu qualifiées effectuent des tâches simples et répétitives. Les difficultés qu'elles rencontrent

¹⁰⁷ Site officiel de l'Union Européenne, [Mis à jour le 09 août 2016], disponibilité et accès : http://europa.eu/european-union/index_fr

¹⁰⁸ Enquête Insee IVQ (2011) [En ligne], Accès et disponibilité : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1426

peuvent passer inaperçues car ces personnes sont le plus souvent de bons professionnels. Toutefois, la difficulté apparaît lors d'un imprévu, d'un changement, d'une prise de décision à prendre dans l'urgence.

La maîtrise des compétences clés constituent donc un enjeu majeur aussi bien pour l'entreprise que pour le salarié. L'entreprise va s'appuyer sur les situations de travail pour renforcer les compétences clés, notamment pour développer la qualité de ses services et maintenir la compétitivité. Le salarié, quant à lui, va pouvoir transférer ses compétences pour évoluer professionnellement et gagner ainsi en autonomie et en efficacité.

1.6.3 Les compétences clés : un levier essentiel pour la formation professionnelle

En France, la trop grande complexité et l'insuffisante efficacité du système de formation professionnelle fait l'objet de critiques fréquentes malgré ses solides atouts.

En effet, le financement conséquent de la formation professionnelle et son principe de mutualisation apportent à sa légitimité. De plus, le rôle important donné aux partenaires sociaux est essentiel pour la prise en charge des personnes en difficulté d'insertion. De même, la place croissante accordée à l'individualisation du droit à la formation permet de rendre le salarié acteur de sa formation.

Tous ces atouts font de ce système de formation une approche unique liée aux compétences développées en situation professionnelle et qui pourront, par la suite, être transférées à d'autres activités.

Enfin, les réformes successives, comme l'Accord National Interprofessionnel du 5 octobre 2009 relatif à l'accès des salariés à la formation professionnelle tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des

parcours professionnels, l'accord du 8 décembre 2011 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie l'Accord National Interprofessionnel du 14 décembre 2013 relatif à la formation professionnelle, la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale et le Décret n° 2015-172 du 13 février 2015 relatif au socle de connaissances et de compétences professionnelles, lui ont permis de s'adapter aux évolutions du monde du travail¹⁰⁹.

1.6.4 Les compétences clés : vecteur de cohésion sociale

La maîtrise des compétences clés constitue un enjeu dans la vie quotidienne. Elles sont indispensables pour se fixer des objectifs, donner la priorité à certaines actions, s'adapter aux situations de la vie courante. Ce sont également des compétences utiles pour suivre le travail scolaire de ses enfants, les aider en cas de difficultés et faciliter ainsi leur parcours scolaire. Par ailleurs, pour prendre part à la vie citoyenne et démocratique, il est nécessaire d'avoir des compétences sociales et civiques.

1.7 L'ACQUISITION, LA GESTION ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CLES EST L'AFFAIRE DE TOUS

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les compétences clés sont aujourd'hui plus que jamais au milieu de bien des débats et de manœuvres stratégiques. La notion de compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, mise en avant par la Commission Européenne dans la stratégie de Lisbonne en 2001, vise au développement d'une « société de la connaissance » à l'échelle européenne. Elles constituent un ensemble de connaissances (savoir), d'attitudes (savoir-faire) et d'aptitudes (savoir-être) appropriées au contexte. Pour acquérir ce type de compétences, une égale

¹⁰⁹ 40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives, les Editions des journaux officiels, Paris, Décembre 2011, p.5.

importance est accordée au processus d'apprentissages formels, non-formels et informels.

Nous avons vu également, que l'Europe fait du développement des compétences clés une priorité. La France a donc repris à son compte cette recommandation pour l'appliquer à son système éducatif.

C'est pour cette raison que le « socle commun de compétences et de connaissances » est mis en œuvre à l'école dans le cadre de la formation initiale. De même, dans le cadre de la formation continue des adultes, sont déployés différents dispositifs d'accès aux compétences clés, animés en partie par le réseau des Greta de l'Éducation nationale. Ces dispositifs, en faveur des adultes les moins qualifiés, sont cofinancés par l'État, le Conseil Régional et l'Europe. Cela suppose la mise en place d'une véritable ingénierie de formation.

Aujourd'hui, le développement des compétences clés est au cœur des préoccupations de la gestion des ressources humaines. En effet, pour les chefs d'entreprises, la gestion des compétences constitue un véritable levier au service du développement de la performance de l'entreprise et des hommes.

Afin de poursuivre notre démarche d'investigation, nous aborderons dans la section suivante les modalités d'acquisition, de développement et de gestion des compétences clés.

1.7.1 De l'appropriation des connaissances vers l'acquisition des compétences

Selon le petit dictionnaire français Larousse, une compétence est « une aptitude à décider; une capacité reconnue en telle ou telle matière »¹¹⁰. Comme nous l'avons déjà indiqué, il existe plusieurs familles de compétences :

¹¹⁰ Larousse, (2004), *Petit dictionnaire français Larousse. L'essentiel à portée de main*, Distribooks Incorporated, 1009 p.

- les compétences opérationnelles qui conduisent à la réalisation d'une tâche ;
- les compétences techniques qui impliquent l'utilisation d'une connaissance concrète ;
- les compétences de comportement qui supposent une attitude ou une disposition.

A ce stade, nous nous intéresserons à ce qui se passe en amont de l'acquisition de ces compétences. Nous sommes conscients de la relation étroite qui existe entre la connaissance et l'acquisition des compétences. Cette relation est également mise en avant par Gilbert Paquette¹¹¹ (2002) en ingénierie pédagogique. En effet selon lui, l'ingénierie pédagogique s'appuie sur deux processus au cœur de la gestion de connaissances :

- d'abord l'extraction des connaissances que possèdent certaines personnes expertes dans leur domaine, ou que d'autres personnes médiatisent dans des documents, de façon à les rendre largement disponibles (sous forme d'informations) pour la formation d'autres personnes¹¹²;
- ensuite l'acquisition, par ces personnes, de connaissances nouvelles par l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation des informations en connaissances au moyen des activités formelles ou informelles empruntant une variété de formes et de supports.

1.7.1.1 Place de la formation initiale

¹¹¹ PAQUETTE, G., (2002), *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*, Presses de l'université de Québec.

¹¹² CHEVALLARD, Yves (1986), *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* ; Grenoble, La pensée sauvage, p 89.

On entend par formation initiale le premier programme d'études qui conduit à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle est dite « initiale » parce qu'elle vise d'abord l'acquisition de compétences par une personne qui n'a jamais exercé la profession pour laquelle elle désire se préparer. Cette formation, de durées variables, peut être offerte par l'un ou l'autre des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire, et universitaire). La formation initiale a un rôle déterminant à jouer dans l'insertion professionnelle des individus et plus particulièrement pour les ouvriers et les employés¹¹³.

1.7.1.2 Place de la formation professionnelle continue

Le terme « formation professionnelle » regroupe à la fois la formation des adultes, mais aussi celle des jeunes. La « Formation Professionnelle Continue » est constituée par l'ensemble des dispositifs de formation s'adressant au public sorti du système scolaire, par opposition à la formation initiale qui repose sur le système éducatif public et privé. Selon Thierry Ardouin (2006 : 2)¹¹⁴,

« les concepts d'éducation permanente, éducation tout au long de la vie et formation tout au long de la vie ne sont pas neutres et se structurent dans un schéma d'ensemble en lien avec la formation initiale et continue ».

A l'heure actuelle, c'est le principe de la formation tout au long de la vie qui prime. Les personnes peuvent accéder à la formation dans le cadre de l'éducation permanente. En 2009, un salarié sur trois a bénéficié d'une action de formation.

Les efforts consentis pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage représentaient 1,6 % du produit intérieur brut français en

¹¹³ KIEFFER, Annick.(1986) Le rôle de la formation initiale dans l'entrée au travail des ouvriers et des employés : 1954-1977. In: *Formation Emploi*. N.14, pp. 79-92.

¹¹⁴ ARDOUIN, Thierry (2006) *Education ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir de formation ? Les mondes sociaux de la formation d'adulte*, p.2 [En ligne] Disponibilité et accès : http://www.cma-lifelonglearning.org/frenchbis/pdf/Comm_TA_EFTLV.pdf

2009¹¹⁵. Le champ de la formation professionnelle en France se compose de deux ensembles relativement autonomes l'un envers l'autre : la formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou en apprentissage et la formation professionnelle continue qui concerne des individus ayant quitté ou terminé leur formation initiale.

La France connaît un contexte d'extension de la scolarisation à tous les âges ainsi qu'une valorisation de la filière professionnelle et un développement de l'alternance, sous statut scolaire ou dans le cadre d'un contrat de travail. Au cours des dernières années, la coopération entre l'école et l'entreprise s'est sensiblement accrue. Les passerelles se sont multipliées. Le secteur de la formation connaît un développement important.

Par ailleurs, l'État a attribué progressivement aux Régions, une compétence totale en matière de formation professionnelle, initiale et continue. Ainsi, la loi du 7 janvier 1983 avait opéré une première vague de décentralisation dans le domaine de la formation professionnelle, en attribuant aux régions une compétence de droit commun en matière de formation professionnelle continue et d'apprentissage, l'État ne conservant en la matière que des compétences d'attribution. Dans le domaine de la formation professionnelle initiale, sous statut scolaire, les compétences ont alors été partagées entre l'État et les régions : la responsabilité du bâti et des équipements des lycées professionnels a été confiée aux régions, l'État conservant la gestion des personnels ainsi que la définition des orientations pédagogiques et des diplômes. La loi quinquennale de 1993 a opéré un rééquilibrage en transférant aux régions les actions de formation professionnelle continue des jeunes de 16 à 25 ans. Les actions qualifiantes ont été transférées dès le 1^{er} juillet 1994, puis les actions de pré-qualification et d'insertion, plus éloignées de leurs compétences traditionnelles, leur ont été confiées de façon progressive entre 1994 et 1999.

¹¹⁵ Projet de loi de finances pour 2012.

1.7.2 Les apprentissages formel, informel, non-formel : des notions difficiles à utiliser

Formel, non-formel et informel sont des notions en usage pour penser l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie et nous devons à la Commission Européenne et au CEDEFOP¹¹⁶ de leur avoir donné une posture universelle au tournant des années 2000, si bien qu'aujourd'hui on s'y réfère soit pour y adhérer, tout ou partie, ou pour s'en distancer.

Ces différentes catégories d'apprentissage se déroulent dans des lieux et des espaces- temps variés. Avec le développement des courants de l'Education Permanente et de l'Education Populaire, qui fait suite à l'instauration des congés payés en 1936 en France, la période de l'enfance et le cursus scolaire initial ne peuvent plus, concentrer à eux seuls l'espace privilégié de l'apprentissage¹¹⁷. La présentation qui suit nous permettra de proposer quelques définitions et d'apporter un éclairage à propos de ce triptyque « formel, informel et non-formel ». Nous aborderons également le concept d'autoformation et d'apprenance.

1.7.2.1 L'apprentissage formel

L'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré. Cette notion renvoie à des apprentissages programmés et effectués dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement public ou privé, à partir d'un cahier des charges précis et des objectifs clairement définis. Les contenus et les programmes de formation peuvent être conçus pour être transmis selon différents modes didactiques, tels que l'apprentissage par

¹¹⁶ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. La mission du CEDEFOP est de supporter la Commission européenne dans le développement des politiques de formation professionnelle et technique en Europe et de contribuer à leur implantation.

¹¹⁷ NICOLAS, Cécile (2010), Thèse de doctorat intitulée « *Le rapport à l'apprentissage d'adultes en formation* », Université de Nantes, page 28.

l'imitation et l'observation, la mémorisation ou par cœur, la résolution de problèmes, le conditionnement, l'apprentissage par association..

L'acquisition d'apprentissages formels permet d'accéder à une reconnaissance officielle des acquis par la remise d'un diplôme. En France, l'organisation du système formel d'éducation, propose des programmes de formations initiales dites générales et des programmes de formations professionnelles qui tendent à se diversifier de plus en plus. Ainsi, nous voyons depuis le début des années 2000, l'accroissement dans les universités des licences et des masters professionnels.

1.7.2.2 L'apprentissage informel

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Cette notion fait donc référence à ce que le sujet apprend indépendamment de l'intervention d'un agent éducatif et hors des cadres d'institutions éducatives ou de formation. Nous pouvons y retrouver, pour reprendre la classification proposée par Christine Josso (1991) : des connaissances existentielles, qui favorisent une meilleure connaissance de soi, des connaissances pragmatiques et techniques, qui ont trait aux apprentissages instrumentaux et aussi relationnels, des connaissances explicatives et compréhensives, y sont compris les apprentissages réflexifs qui concernent tous les domaines des activités humaines.

De l'école, nous attendons plutôt une éducation formelle, néanmoins n'y sont pas exclus les apprentissages non attendus qui se réalisent souvent durant les temps de socialisation non organisés, comme les intercoûrs par exemple. L'usage du terme « informel » sert quelques fois à désigner des apprentissages acquis hors des systèmes de formation ou d'enseignement.

De nos jours, les apprentissages informels jouent un rôle très important et contribuent favorablement au développement des différentes compétences. Dans ce contexte, un consensus se forme dans les milieux les plus divers autour de l'impératif de développer les apprentissages dans le cadre professionnel. On parle alors de l'optimisation des apprentissages professionnels informels¹¹⁸.

1.7.2.3 L'apprentissage non-formel

L'apprentissage non-formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Cette notion renvoie à un apprentissage, qui n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Cependant, tout comme l'apprentissage formel, il est structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Il est intentionnel, au sens où l'apprenant a conscience de parfaire ses compétences. Mais, les acquis, issus de cet apprentissage, ne sont pas sanctionnés par l'obtention d'une qualification ou d'un diplôme.

1.7.2.4 Le concept d'autoformation

Nous ne pouvons aborder les questions relatives à l'apprentissage sans consacrer quelques lignes aux notions d'autoformation et d'autodidaxie qui renvoient toutes deux à la manière dont les apprenants vont s'approprier leur formation, et l'usage qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris.

¹¹⁸ CARRE, P., CHARBONNIER, O., (2003), *Les apprentissages professionnels informels* ; Paris, L'Harmattan, p 13.

L'autoformation occupe une place de choix dans le paysage de l'éducation permanente. Selon Joffre Dumazedier (2002)¹¹⁹, « la forme scolaire est de moins en moins acceptée et est devenue obsolète ».

Les pratiques variées d'autoformation semblent convenir aux parcours éducatifs qui se construisent « tout au long de la vie ». L'autoformation puise ses racines dans l'autodidaxie de la fin du XIX^e siècle. Celle-ci est partagée entre la figure de l'ouvrier autodidacte qui s'émancipe par la connaissance et la figure de l'autodidacte boulimique de savoir¹²⁰.

Ce concept fait donc référence à l'ancien concept d'autodidaxie qui était utilisé dans les années soixante en France, pour parler de la prise en main par le sujet de sa propre formation, dans le but de dépasser les carences du système éducatif qui ne lui aurait pas forcément permis d'atteindre le niveau de « connaissances » qu'il souhaitait. Nous pouvons penser que le rapport que ces personnes entretiennent avec l'apprentissage puisse être mis en lien avec leur histoire scolaire et qu'il apparait aussi teinté de ce manque d'accès aux savoirs académiques durant leur enfance.

Philippe Carré (2003)¹²¹ a proposé une représentation de l'autoformation sous la structure « les sept piliers de l'autoformation ». Selon lui, « le projet individuel » de l'apprenant est nécessaire à la démarche d'autoformation qui suppose la motivation de l'individu. Pour concentrer cette motivation, il faut soutenir l'apprenant dans la formalisation de ce projet personnel de formation. Une fois le projet défini, il devient un réel « contrat pédagogique » qui regroupe les objectifs à apprendre, les périodes et critères d'évaluation. La « préformation » constitue également un des piliers de l'autoformation puisqu'elle doit permettre d'évaluer les connaissances personnelles de l'individu engagé dans le processus de formation. « Le formateur » a donc un rôle de facilitateur.

¹¹⁹ DUMAZEDIER, J., (2002a), *Autoformation, pourquoi aujourd'hui ?*, in CARRE, MOISAN.

¹²⁰ BEILLEROT, J., (2001) *L'autoformation pour le meilleur et pour le pire*, in BRINGER-TROLLAT, EVEN, PAQUELIN, 2003, p29

¹²¹ CARRE, P. et TETART, M. (2003), *Les APP ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, l'Harmattan.

L'autoformation se base également sur un « environnement ouvert », rendu possible par le développement des technologies qui ont transformé de façon importante les espaces de travail. Dans ces espaces ouverts, autonomie, prise de décision, flexibilité et adaptabilité sont des compétences essentielles et la formation, une nécessité.

1.7.2.5 L'attitude face à l'apprentissage : L'apprenance

L'apprenance a été développée par Philippe Carré (2005 : 108) qui définit lui-même ce concept comme étant :

« un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite¹²² ».

L'apprenance est donc une attitude favorable à l'apprentissage. Elle peut s'acquérir et se développer au cours de la vie, même si elle puise sa source dans le contexte socio - biographique de l'apprenant.

Le concept d'apprenance invite le pédagogue à porter un regard neuf sur l'acte d'apprentissage. Il s'agit de se focaliser davantage sur l'apprenant, sur ses capacités et ses motivations à apprendre plutôt que sur le formateur. La relation pédagogique est en quelque sorte renversée : ce n'est plus le sachant qui transmet le savoir au non sachant, mais le moins sachant qui va chercher le savoir dans son environnement. L'attention du pédagogue ne doit plus être portée en priorité sur son cours, la formalisation de son contenu, sur ce qui est appris, mais plutôt sur l'apprenant et son contexte d'apprentissage.

Le contexte d'apprentissage n'est plus limité à la seule formation formelle et intentionnelle. L'apprenant apprend tout le temps, à tout moment, dans tout lieu.

¹²² CARRE, P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Ed Dunod, p 108.

L'apprenance, ce n'est pas seulement l'attitude face à la formation, mais plus globalement face à l'apprentissage.

Pour développer les capacités d'apprenance chez les apprenants, il faut au préalable, les former aux techniques d'apprentissage, développer le plaisir d'apprendre et favoriser les projets d'apprentissage.

1.7.2.6 Articulation des différentes catégories d'apprentissages

Les apprentissages non formels apparaissent entre apprentissages formels et apprentissages informels et il peut être intéressant d'établir des degrés de formalité plutôt que des définitions fixes. Cette approche laisse toute latitude aux acteurs pour fixer les dimensions importantes localement. Les apprentissages formels et informels pourraient marquer les deux extrêmes d'un continuum d'apprentissages et les apprentissages non formels pourraient se positionner entre ces deux repères en fonction des besoins nationaux ou locaux. Il existe une grande variété de contextes d'apprentissages.

Bien que ces définitions soient claires, elles sont difficiles à manier, en particulier lorsque vient le temps d'analyser la formation en milieu de travail. Malgré la difficulté d'opérationnalisation des notions d'éducation, de formation et d'apprentissage formels, informels, non-formels, leur usage persiste. Cette situation n'est pas étrangère aux nécessités d'une époque où les connaissances ne peuvent plus toutes être acquises dans la pratique quotidienne des métiers et où les établissements d'enseignement ne peuvent plus préparer seules une main-d'œuvre pour des emplois et des compétences en évolution constante. On parle alors de complémentarité.

1.7.2.7 La valorisation de l'apprentissage non formel et informel en Europe : une ambition forte

Avec la recommandation du Conseil Européen du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, l'Europe affichait une ambition forte pour la reconnaissance des compétences acquises en dehors de tout système académique. Pour offrir aux citoyens la possibilité de faire valoir ce qu'ils ont appris en dehors de l'éducation et de la formation formelles et de tirer parti de cet apprentissage notamment dans leur vie professionnelle, les États membres devraient, en tenant compte du principe de subsidiarité, mettre en place en 2018 au plus tard, des modalités de validation de la formation non formelle et informelle.

Dans une perspective de développement des compétences, il devrait être possible de se former ou d'acquérir une qualification ou un diplôme à tout âge, et de faire reconnaître ses compétences et ses savoir-faire même lorsqu'ils sont le fruit d'expériences non académiques ni formelles, que ce soit dans le cadre familial ou professionnel, à l'occasion d'un engagement au service des autres ou d'activités sportives, de loisirs ou de voyages à l'étranger.

Conformément à la stratégie Europe 2020, qui fait de l'éducation et de la formation un domaine d'action prioritaire pour œuvrer à une « croissance intelligente, durable et inclusive », et au programme de la Commission européenne énoncé en décembre 2010 sur les compétences à l'appui de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui lance le dispositif « De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois »¹²³, appelant

¹²³ L'initiative intitulée « De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois », lancée en 2008, définit le programme de la Commission visant à améliorer les compétences professionnelles, mieux anticiper les besoins et renforcer l'adéquation entre l'offre et la demande dans ce domaine. Cette initiative est en cours et se poursuivra. Elle se distingue de l'initiative phare de la stratégie 2020 (« Stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois ») qui, en dépit d'un intitulé similaire, a une portée beaucoup plus large parce qu'elle comprend les questions de flexi-sécurité, de qualité de l'emploi, de conditions de travail et de création d'emplois. Le développement des compétences n'est qu'un des quatre grands domaines couverts par cette initiative phare.

expressément¹²⁴ à promouvoir la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel opère un saut qualitatif en mettant l'accent non plus seulement sur la reconnaissance ou la valorisation de l'apprentissage non formel et informel, souligné par tous les textes qui ont précédé, mais sur leur validation.

La valorisation est le processus qui consiste à promouvoir la participation à l'apprentissage (formel ou non formel) et ses résultats, afin de sensibiliser les acteurs à sa valeur intrinsèque et de récompenser l'apprentissage. La validation quant à elle est la confirmation par une autorité officielle ou habilitée d'un capital de savoirs et de compétences acquis par un individu, pouvant conduire à un certificat.

Au-delà donc de la reconnaissance politique et sociétale de l'importance d'un mode d'apprentissage, au même titre qu'un autre, plus classique ou plus académique, visant à en assurer la visibilité, les États membres se sont donc engagés à mettre en place des dispositifs permettant aux citoyens de faire valider les savoirs, aptitudes et compétences qu'ils ont acquis dans un cadre non formel, en vue de l'obtention d'une certification, complète ou partielle.

L'apprentissage non formel et informel s'inscrit dans la logique d'un paradigme de base de la politique éducative en Europe : l'éducation et la formation tout au long de la vie¹²⁵, véritable « principe directeur du développement de la politique en matière d'éducation et de formation ».

L'éducation et la formation tout au long de la vie recouvrent aussi bien les activités d'apprentissage pour des raisons personnelles, civiques et sociales

¹²⁴ Communication de la commission au Parlement européen, au Conseil, à la commission économique et sociale et au Comité des régions, DOC(2010) 682 final/2.

¹²⁵ Le paradigme d'éducation et de formation tout au long de la vie (lifelong learning) a d'ailleurs constitué le nom de l'instrument européen de la politique d'éducation pendant la période 2007-2013 avant de laisser la place au nouveau dispositif intégré d'Erasmus + début 2014.

que pour des raisons professionnelles. Elles ont lieu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes d'éducation et de formation.

Conformément à la stratégie de Lisbonne qui vise à créer une société de la connaissance, l'Union Européenne cherche à atteindre directement un nombre important de ses citoyens en favorisant les échanges, la coopération et la mobilité entre les systèmes d'éducation et de formation au sein de la Communauté, afin qu'ils deviennent une référence de qualité mondiale. Une telle ambition concerne donc aussi bien la formation initiale et continue, le système scolaire et universitaire que la formation professionnelle. Son ambition, confirmée par le programme Erasmus+, qui valorise explicitement l'apprentissage informel, tant pour les jeunes que pour les adultes, et fixe notamment un objectif de plus de 500 000 jeunes en bénévolat à l'étranger, est donc très large¹²⁶.

Avec son système de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) instauré dès 2002¹²⁷, la France a marqué les esprits, apparaissant pionnière, voire leader en matière de validation de l'apprentissage non formel et informel. Malgré une montée en puissance rapide, la VAE reste marginale et ne représente que 2 % des diplômes à finalité professionnelle en 2012, avec une concentration sur des diplômes spécifiques (sanitaire et social, services à la personne). Au niveau de l'enseignement supérieur, ce ne sont finalement "que" 4000 personnes par an en moyenne qui valident tout ou partie d'un diplôme de niveau bac + 2.

Parmi les explications avancées, les auteurs du rapport soulignent notamment que, d'une part, « la validation reste arrimée à la question de la certification », processus « plus long et coûteux en temps et en énergie qu'il n'y paraît»¹²⁸ et, d'autre part, la VAE est un « bilan réflexif » qui implique « une capacité à dire les compétences plutôt que celle des compétences elles-mêmes ».

¹²⁶ DOUCET, S., (2015), *Rapport d'information déposé par la commission des affaires européennes sur la validation de l'apprentissage non formel et informel*, Paris, Présidence de l'Assemblée nationale, p. 10.

¹²⁷ Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

¹²⁸ Un an en moyenne dans l'enseignement supérieur.

Au regard du public des décrocheurs scolaires et des personnes peu ou pas qualifiées, le rapport regrette notamment que le dispositif n'ait pas prévu la « prise en compte des périodes d'alternance ou de stages en entreprise dans l'expérience éligible à la VAE », alors même que les périodes de bénévolat le sont. De manière plus générale, le rapport souligne le caractère obligatoire d'une procédure de VAE pour toutes les certifications professionnelles homologuées et appelle à procéder à un bilan de la VAE quinze ans après sa mise en place, afin d'en mesurer le coût et l'efficacité au regard des objectifs de la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012.

Nous pouvons noter également que si la VAE apparaît centrale dans l'organisation du système français, le rapport évoque d'autres pistes : le « *socle de compétences* », le « *service public d'orientation* » et le « *bilan de compétences* ».

1.7.3 L'approche par compétence

Les réflexions sur l'ingénierie et la mutualisation des pratiques intègrent systématiquement les enjeux de l'individualisation et de la sécurisation des parcours, de l'accès des handicapés aux actions de formation, de l'acquisition ou du développement des compétences clés.

Le cadre européen n'a pas pour vocation de décliner les objectifs opérationnels ni de proposer des programmes de formation. Cependant, il fait référence à certaines notions qui, de notre point de vue, devraient être considérées comme des fondamentaux, sous peine de vider le texte de son sens.

Le cadre européen propose une approche globale, qui ne réduit pas l'individu à une seule dimension. Même si l'on peut qualifier les situations dans lesquelles se trouve une personne, de façon circonstanciée, l'individu ne se résume ni à son statut, ni à son niveau scolaire ni à sa demande sociale. Le cadre européen

nous propose cette perspective globale en situant la réflexion pour l'ensemble des contextes de vie et tout au long de la vie. Il y a donc l'affichage d'une volonté de rupture avec une logique de segmentation par public ou par contexte.

Comme nous l'avons expliqué, cette notion de compétence s'articule au « savoir agir en situation » et ne renvoie pas à une conception mécaniste des activités humaines, y compris celle qui concerne l'apprentissage. Cette approche par compétence nécessite d'appréhender les savoirs comme des ressources mobilisées dans l'action. Cette approche n'est pas nouvelle. Ce qui est nouveau, c'est la volonté de définir et d'explicitier un cadre de référence ambitieux. Ce qui est nouveau, c'est la force d'entraînement que ce texte peut avoir et la légitimité qu'il donne à des pratiques pédagogiques ouvertes et soucieuses du développement global des personnes en formation.

Pour développer l'approche par compétences clés, deux éléments nous semblent essentiels :

- partir de situations réelles (personnelles, professionnelles ou sociales), les didactiser pour en faire des objets d'étude ;
- à partir de l'expérience de ces mises en situation, aider l'apprenant à analyser sa production, à l'évaluer, à se définir des objectifs personnels de progrès et d'apprentissage.

Tous les publics sont concernés par les compétences clés. On considère que tous les individus doivent acquérir et développer des compétences qui jusque-là étaient réservées principalement à certains niveaux de formation ou à ceux qui exercent des postes à responsabilité : la "sensibilité culturelle", l'esprit d'entreprise et d'initiative pour ne citer que celles-là.

1.7.3.1 L'ingénierie pédagogique pour développer les compétences clés

Développer les « compétences-clés » impose bien évidemment de considérer les apprentissages à proposer, la relation pédagogique à instaurer et l'organisation globale dans laquelle se réalisent ces apprentissages, de travailler cette organisation pour qu'elle soit incitative ou favorable au développement de ces compétences. Nous nous forçons cette conviction par les repères théoriques que nous avons mobilisés à ce stade.

Nous savons que le travail d'analyse et de programmation contient en lui-même le risque de la décomposition, de la segmentation qui réduit la compétence à la longue liste des ingrédients qui la composent. Nous n'avons pas souhaité égrener une longue liste de capacités qui, sous prétexte d'exhaustivité, noient l'essentiel et nous font perdre le sens global.

Les compétences sont énoncées selon ces principes. Chaque compétence peut se décliner en niveaux. Il ne s'agit pas de raisonner de façon binaire (cette personne est compétente ou ne l'est pas), mais de façon à pouvoir tracer un curriculum.

Notre préoccupation est d'articuler au mieux la dimension conceptuelle et la dimension pratique. Ces référentiels sont adossés à un ensemble de ressources associées, d'activités et de situations qu'il est possible de didactiser, ainsi qu'à un ensemble d'outils pédagogiques mobilisables en fonction des situations d'apprentissages.

1.7.3.2 La gestion des compétences clés et l'importance de l'organisation du travail

La réflexion sur l'organisation est un préalable indispensable pour tirer parti de l'outil de gestion des compétences que l'on va développer. Ce lien à l'organisation cherche à mettre les ressources humaines dans une dynamique

de progrès permanent et d'anticipation afin de pouvoir répondre dans un délai plus adapté aux exigences concernant la productivité. Il faut faire en sorte que les changements organisationnels soient moins subis en tant que contraintes, mais vécus comme des opportunités possibles.

Les compétences requises dans un métier ne sont pas toutes du même niveau de complexité. Pour pouvoir valoriser à leur juste niveau les compétences mises en œuvre par les salariés, le groupe métier peut être amené à réaliser un classement des compétences selon la complexité des interventions effectuées :

- compétences d'application liées à un mode opératoire ou à des tâches simples ne nécessitant pas ou peu d'initiative de la part du salarié ;
- compétences d'adaptation liées à la mise en œuvre de tâches plus délicates ne pouvant être décrites que partiellement et demandant au salarié de prendre des initiatives grâce à l'expérience acquise.
- compétences d'innovation, lorsque le salarié possède une très large autonomie d'action pour résoudre le problème rencontré ou le projet à réaliser.

Les conventions collectives prévoient généralement de positionner les emplois en fonction d'un ensemble de critères dont le champ de la responsabilité et de l'autonomie est souvent essentiel. Les inducteurs organisationnels de la performance évoqués plus haut conduisent assez naturellement à développer des formes d'organisation où ces critères sont fortement sollicités.

Un des buts de la gestion des compétences est de permettre à un maximum de salariés de progresser en compétences afin que l'organisation du travail soit plus adaptée aux facteurs de performances et aux enjeux clients de l'entreprise. Ce but est parfois oublié en cours de route pour développer une gestion de compétences dépourvue de ses enjeux initiaux et axés principalement sur d'autres préoccupations.

Pour ce faire, la hiérarchie doit concentrer ses efforts sur l'élaboration des plans de formation adaptés aux possibilités d'évolution des salariés et permettant à l'organisation de progresser régulièrement selon une stratégie de déploiement progressive.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Ce premier chapitre nous a permis de cerner la notion de compétence dans son cadre théorique en l'appréhendant à travers ses définitions, ses modes d'utilisation dans le monde professionnel ainsi que ses relations avec des thèmes voisins comme la qualification. Il nous a été possible de confronter la compétence à la notion d'apprentissage en montrant que dans une situation professionnelle, l'individu met en œuvre des prérogatives pour s'approprier des connaissances tacites et explicites. Le caractère construit de toute connaissance est à la base du processus qui permet à chaque individu d'acquérir de nouvelles compétences.

Pour conclure ce premier chapitre, nous proposons de considérer le management des « compétences clés » en lien avec notre problématique de recherche à partir des trois niveaux usuels d'analyse du concept de compétence (individuel, collectif et organisationnel).

CHAPITRE 2

LE MANAGEMENT DES COMPETENCES CLES EN MILIEU PROFESSIONNEL : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE

INTRODUCTION

L'avènement de la formation tout au long de la vie à la fin du XX^e siècle a redonné une certaine vitalité à des débats déjà anciens sur les liens entre travail, emploi et formation, semblant fragiliser le modèle de la formation professionnelle continue tel qu'il s'est développé en France depuis les années 1970. Le professionnel n'est plus seulement celui qui sait, mais il est aussi celui qui fait et qui est capable de mobiliser ses compétences à la fois pour effectuer les tâches qui lui incombent et pour mieux maîtriser son parcours. Une telle orientation, portée par l'Union Européenne et soutenue par la France, apporte un éclairage sur le rôle que les organisations peuvent jouer pour accompagner une formation continue plus émancipatrice, plus ancrée dans les processus de travail et moins standardisée.

Aujourd'hui, l'entreprise qui veut rester compétitive doit mobiliser son intelligence collective et manager ses compétences ainsi que les connaissances de ses ressources humaines. Cela suppose des dispositifs répartis sur l'ensemble des acteurs, qui posent à l'entreprise des défis culturels, organisationnels et stratégiques majeurs. D'après Solveig Fernagu (2006)¹²⁹, l'organisation du travail peut conduire le travail à être formateur et les individus à apprendre.

Nous verrons dans ce chapitre la liaison entre organisation du travail et développement des compétences qui s'exprime à travers différentes notions

¹²⁹ FERNAGU OUDET, Solveig, (2007) *Organisation du travail et développement des compétences. Construire la professionnalisation*, L'Harmattan Paris. (Préface de Michel Develay)

comme celle d'organisations qualifiantes, d'organisations apprenantes et de management organisationnel.

La notion d'organisation apprenante fait l'objet d'importantes réflexions, tant dans le domaine du management que de l'analyse et de la gestion des organisations. Elle repose sur le postulat que la capacité à apprendre d'une organisation constitue sa principale source de compétitivité, inférant un mode d'organisation particulier. Il nous a paru important de traiter ce thème, car le concept d'organisation apprenante fait l'objet de fréquentes confusions et d'amalgames avec l'organisation formatrice et l'organisation qualifiante, induisant ainsi un besoin de clarification de l'ensemble de ces notions (2.1). Par ailleurs, il est étroitement articulé avec les logiques de construction et de développement des compétences qui inspirent aujourd'hui plusieurs démarches dans des services centraux ou déconcentrés. Cela nécessite d'analyser les articulations existantes entre les savoirs et l'apprentissage d'un côté (2.2), et ses caractéristiques organisationnelles de l'autre (2.3).

2.1 LES PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Actuellement, une majorité des théoriciens en éducation, s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre modèles : le modèle béhavioriste, le modèle transmissif, le modèle constructiviste et le modèle socio constructiviste¹³⁰. Nous allons tenter de répertorier les différents courants d'apprentissage.

¹³⁰ KOZANITIS, A., (2005), *Bureau d'appui pédagogique*, (En ligne], École Polytechnique, Paris. Accès et disponibilité : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf

2.1.1 Le behaviorisme

Le modèle béhavioriste¹³¹ (ou comportementalisme en français) constitue un autre modèle d'apprentissage. On considère que l'acquisition des connaissances se fait par niveaux successifs. L'avancement d'un niveau à un autre est régi par des règles précises. L'apprenant est conçu, du point de vue de ce modèle, comme un individu passif pour lequel, le comportement est déterminé par les conditions externes, lesquelles marquent de façon verrouillée les directions de ses réponses, de son processus d'apprentissage.

2.1.2. Le modèle transmissif

La conception transmissive de l'apprentissage, très ancienne, s'inspirant des travaux de John Locke (1693 : 183), prétend que

« pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer »¹³².

L'enseignant, quant à lui, expose et explique à l'ensemble des élèves un point bien déterminé du programme. Il transmet, donc, des connaissances et les apprenants ne font qu'écouter¹³³.

Ce courant d'apprentissage, appelé aussi « magistral » ou « frontal », présente l'acte de connaître comme l'emmagasinement, l'accumulation de l'information de la part du sujet qui réalise l'action de connaître. Être attentif, écouter, imiter, répéter et appliquer ce qui est transmis par une autre personne, sont les actions requises pour apprendre selon ce modèle.

¹³¹ SKINNER, B. F., (1974), *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, (trad. franç., Delachaux et Niestlé, 1979)

¹³² GAGNEBIN, A., GUIGNARD, N. et JACQUET, F. (1997), *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*, Corome.

¹³³ LOCKE, John. *Quelques pensées sur l'éducation*, (1963), Traduction française de G. Compayré en 1889. Paris: Librairie philosophique Vrin, 1966, 287 pp.

Le sujet qui apprend est présenté par ce courant comme un récepteur, en niant son pouvoir d'agencement et d'interprétation subjective. C'est le modèle « j'apprends/j'applique » de Jean Piaget (1967)¹³⁴.

Ce modèle sous-estime le rôle de l'apprenant et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir.

2.1.3. Le constructivisme

Dans le constructivisme, l'apprenant est considéré comme acteur de sa formation. Il co-construit avec le formateur ses connaissances par essais et par erreurs, c'est-à-dire par construction d'expérience selon David Paul AUSUBEL (1968)¹³⁵. Il met en place des stratégies de résolution de problèmes. Pour Jean Piaget, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. L'apprenant n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Les propositions constructivistes supposent une nouvelle façon d'appréhender la connaissance, puisqu'il faut apporter un changement pour sa conceptualisation. De plus, le constructivisme se centre, à la différence du béhaviorisme, sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes, c'est-à-dire dans la construction de la connaissance. Cette méthode d'apprentissage met l'accent sur le rôle joué par les représentations que le sujet possède en antériorité.

¹³⁴ PIAGET, J., *La psychologie de l'intelligence*, (1967), A. Colin.

¹³⁵ AUSUBEL, David P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

2.1.4. Le socioconstructivisme

D'après Lev Semionovitch Vygotski¹³⁶ (1985), l'approche socioconstructivisme appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration. La construction du savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Cette approche met en avant la dimension de l'interaction, de l'échange, du collaboratif ainsi que du travail de verbalisation. C'est le courant le plus pertinent pour accompagner les transferts des savoir-faire et la construction de compétences. En effet, cette stratégie d'apprentissage est plus complète et plus englobante. L'apprenant n'apprend pas seul, mais dans un collectif, avec et par les autres membres du groupe, en échangeant et en confrontant les idées.

2.1 UNE MULTIPLICITE DE FORMES D'ORGANISATION POUR REpondre A DES OBJECTIFS DIFFERENTS

Les degrés d'évolution dans la prise en charge et la mise en œuvre de la formation au sein d'une organisation peuvent être très différents et renvoient à des modèles d'organisation spécifiques. De façon schématique, on peut distinguer quatre niveaux d'évolution qui vont de l'organisation simplement consommatrice de stages à l'organisation apprenante. Cette dernière étant la forme la plus évoluée au regard du management des compétences. Force est de constater qu'il existe des formes d'organisations très différentes les unes des autres. Ces définitions assez larges, permettent d'englober des formes économiques et sociales concrètes et différentes.

Nous allons dans un premier temps définir le terme d'organisation puis nous nous intéresserons aux organisations formatrices, qualifiantes et apprenantes. L'organisation consommatrice de stages, présentant peu d'intérêt pour notre recherche, ne fera pas ici l'objet de développement particulier.

¹³⁶ VYGOSTKY, L. S., (1985), *Pensée et Langage*, Coll. Terrains, Editions Sociales, Paris.

2.2.1 Les caractéristiques du phénomène organisationnel

Depuis la Révolution industrielle et le développement de l'Etat-Providence, le « phénomène organisationnel » n'a cessé de se développer et est devenu central. Aujourd'hui, les organisations sont omniprésentes et aucun aspect de la vie (politique, économique, administrative, sociale) n'y échappe.

Dans son acception la plus large, une organisation constitue un système social de relations interpersonnelles interdépendantes fondé sur le double principe de la hiérarchie et de la coopération. D'après Philippe Bernoux (2005)¹³⁷ pour qu'il y ait organisation, il faut réunir cinq caractéristiques. Une première caractéristique consiste en une division des tâches qui suppose précision et durée, ainsi qu'une répartition du travail de manière claire et déterminée. Une deuxième caractéristique incluant une distribution des rôles : chaque membre de l'organisation se voit attribuer une tâche qu'il accomplit de manière particulière. Une troisième définit un système d'autorité. C'est le moyen de veiller aux buts de l'organisation. Une quatrième comprend un système de communication des individus entre eux, à l'horizontale et à la verticale. Et enfin, une cinquième permet l'élaboration d'un système de contribution/rétribution qui ne se limite pas à « toute peine mérite salaire ».

Partant de la définition de Philippe Bernoux, il apparaît clairement que toute organisation repose sur le croisement de plusieurs paramètres, où, l'individu joue un rôle déterminant.

2.2.2 L'organisation formatrice

L'organisation formatrice favorise les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail

¹³⁷ BERNOUX, P, (2005), *La sociologie des organisations*, Paris, coll. Point Seuil. 3^{ème} Edition.

quotidiennes. Le manager n'assure pas un rôle de maître d'ouvrage de formation et n'a qu'une responsabilité pédagogique indirecte. Le responsable de formation s'apparente à un gestionnaire administratif, chargé du suivi des actions. La formation ne débouche pas sur un vrai transfert de compétences, mais s'articule plutôt autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés. Dans ce type d'organisation, seules les compétences de ses membres se développent.

2.2.3 L'organisation qualifiante

Avant de définir l'organisation qualifiante, il convient de déterminer le terme d'organisation qualifiée, ceci afin d'éviter toute confusion.

Une organisation qualifiée utilise et se dote de personnes d'un bon niveau de qualification professionnelle à qui elle reconnaît une certaine responsabilité d'action et une certaine autonomie. Dans ce type d'organisation ses membres sont qualifiés, les contenus sont plus riches ce qui permet le développement de l'apprentissage. Mais cela ne suffit pas pour permettre à l'organisation d'être réactive et plus compétitive.

Selon Philippe Zarifian¹³⁸ (1992 : 15-22), une organisation peut être « qualifiée » sans être « qualifiante ». Cela repose sur le travail en équipes ou en cellules, l'autonomie reconnue à ces cellules et leur responsabilisation sur les objectifs, la diminution du nombre de niveaux hiérarchiques, le décloisonnement des relations entre les différentes fonctions de l'entreprise et la promotion d'une relation client-fournisseur interne.

Philippe Zarifian¹³⁹ définit la notion d'organisation qualifiante comme une organisation qui favorise les apprentissages et le développement des compétences individuelles et collectives. Il dégage quatre principes de

¹³⁸ ZARIFIAN, Philippe, (1992), *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, In N°112 Education permanente. P 15- 22. 10/1992.

¹³⁹ Ibid

l'organisation qualifiante : le principe du traitement événementiel de l'activité industrielle ; le principe d'une communication accrue entre ses membres, ce qui faciliterait l'apprentissage ; le principe d'une possibilité pour ses membres de reformuler les objectifs généraux en objectifs opérationnels ; et celui d'une projection vers l'avenir en adoptant un fonctionnement en mode projet avec des échéances.

2.2.4 L'organisation apprenante

D'après Guy Pelletier¹⁴⁰ (2003), les organisations apprenantes privilégient les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences. La perspective n'est donc pas l'individu, mais l'organisation ou l'équipe. Elle ne remplace ni l'entreprise formatrice, ni l'entreprise qualifiante: elle est d'un autre ordre.

Afin de comprendre plus aisément la différence entre ces trois types d'organisation, nous pouvons nous référer ci-après au tableau de Michel Parlier (1998)¹⁴¹.

¹⁴⁰ PELLETIER, G., SOLAR, C. (2001). *L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage?* [En ligne], in Cité des sciences et de l'industrie (Éd.). *Apprendre aujourd'hui*. Paris. Disponibilité et accès :

http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/savoirs_p3.htm

¹⁴¹ PARLIER, M., *Apprentissage et Organisation* in actualité de formation permanente n°154. Mai/ Juin 1998

Tableau 2 : Comparatif entre les différents types d'organisation

	Entreprise formatrice	Entreprise qualifiante	Entreprise apprenante
Qui apprend ?	L'individu	L'équipe de travail	L'entreprise
Qu'apprend-on ?	Connaissances Compétences professionnelles	Compétences professionnelles	Connaissances innovantes
Relation travail/formation	Alternance Référence	Simultanéité Distance critique	Apprentissage « tout azimut »
Pratiques professionnelles	Professionnalisation Perfectionnement individuel Rôle formateur de l'encadrement	Culture de l'événement Organisation évolutive Travail : situation d'apprentissage Temps disponible	Création ou acquisition Codification, mise en règles, en procédure Diffusion rapide
Reconnaissance des compétences	Diplômes qualifications	Validation des acquis	Non prise en compte

Comme nous pouvons l'observer, l'existence de ces différentes formes d'organisation répond à des objectifs différents. En effet, le choix du modèle d'organisation influe indéniablement sur la prise en charge et la mise en place de la formation.

Toutes ces dimensions de l'Entreprise méritent que l'on s'y intéresse, puisqu'elles constituent des pistes de réflexion très actuelles. Pour des raisons méthodologiques et pratiques, nous limiterons notre recherche sur l'organisation apprenante.

2.3 LE CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE

Le concept d'organisation apprenante a fait son apparition dans les années 1980 et s'est particulièrement développé en 1991 lorsque l'auteur, Peter

Senge¹⁴² dans son premier ouvrage La cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent, définit l'organisation apprenante. Par la suite d'autres auteurs ont proposé une toute autre définition qui ressemble, peu ou prou, à celle mise en avant par Peter Senge.

2.3.1 Apprentissages organisationnels et organisations apprenantes

Il ne faut pas confondre l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel. En effet, il s'agit « de l'environnement » de l'organisation apprenante, dans le sens où l'apprentissage organisationnel éclaircit les conditions au sein desquelles l'organisation est en mesure d'apprendre. Partant de là, l'organisation a la possibilité de résister aux mutations nécessaires tandis que l'organisation apprenante, est un concept qui est pérenne et qui offre la possibilité aux personnes de se qualifier, c'est-à-dire d'apprendre de façon permanente.

Malgré la polysémie qui caractérise les notions d'organisation et d'apprentissage et, bien sûr, leurs combinatoires respectives, « organisation apprenante » et « apprentissage organisationnel » sont deux termes distincts. Le premier décrit surtout les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage alors que le second se réfère davantage aux apprentissages effectivement réalisés par l'organisation. L'un traite du processus d'apprentissage, l'autre du résultat de l'apprentissage. L'un comme l'autre sont pluriels, diversifiés et associés à un contexte donné.

La Cinquième dimension de Peter Senge (1990)¹⁴³ est un classique sur le sujet de l'organisation apprenante. L'auteur préconise le développement de « cinq

¹⁴² SENGE, Peter, (1991), *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], First Editions.

¹⁴³ SENGE, Peter, (1991) *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], First Editions.

disciplines » pour conduire l'organisation et chacun de ses membres à progresser et se développer. Il s'agit de :

1. La pensée systémique, qui aide à appréhender la réalité dans toute sa complexité ;
2. La maîtrise personnelle, qui combine une perception lucide de la réalité à la connaissance claire de ses aspirations personnelles ;
3. La maîtrise des modèles mentaux, qui vise à améliorer les représentations du fonctionnement de l'environnement ;
4. La vision partagée, qui donne la motivation de progresser vers ces aspirations communes ;
5. L'apprentissage en équipe : ce sont les équipes et non les individus qui forment la base des organisations intelligentes

Pour cet auteur, il est essentiel que les cinq disciplines se développent ensemble. Il estime que les organisations qui atteindront l'excellence seront celles qui auront trouvé le moyen de profiter au maximum de l'engagement de ses membres et de leur capacité à apprendre, à tous les niveaux.

2.3.2 Les caractéristiques de l'organisation apprenante

Définir le concept d'organisation apprenante est capitale pour la suite de notre analyse. Les différentes définitions nous conduiront, en effet, vers les caractéristiques tangibles d'une organisation apprenante.

Pour Peter Senge (1991)¹⁴⁴, le

¹⁴⁴ SENGE, Peter, (1991), *The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization* , Dell publishing group, *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent*, First Editions.

« lieu où les personnes améliorent constamment leur aptitude à créer les résultats qu'elles désirent vraiment, où les nouveaux modèles communicatifs sont encouragés, où on laisse libre cours à l'aspiration collective et où les personnes apprennent continuellement à apprendre ensemble »

Il fut suivi par d'autres et la définition la plus complète à proposer est celle de la Revue PME de mars 1999 :

« Une organisation apprenante met l'apprentissage permanent au centre de ses valeurs et de ses processus opérationnels. Elle fait un usage intentionnel de l'apprentissage des individus, des équipes/unités, entre départements, niveaux hiérarchiques, mais aussi avec l'externe, pour transformer en permanence l'organisation dans un sens qui permet une satisfaction toujours meilleure de tous les partenaires »¹⁴⁵

Peter Senge (1991)¹⁴⁶ décrit les organisations apprenantes comme « celles dont les membres peuvent sans cesse développer leurs capacités à atteindre les résultats qu'ils recherchent, où des nouveaux modes de pensée sont mis au point, où les aspirations collectives ne sont pas freinées, où les gens apprennent en permanence comment apprendre ensemble ».

Cette vision partagée diffuse la motivation de progresser vers des aspirations communes. Elle est fondée sur le partage d'une vision commune du futur que l'on désire créer. Elle sert de fondement à l'intérêt et à l'engagement commun, essentiels pour créer l'énergie et la concentration nécessaire à l'apprentissage.

L'apprentissage en équipe retient le dialogue, la capacité des membres à laisser de côté leurs préjugés, et à réfléchir ensemble, dans le but de parvenir à l'alignement, à l'harmonisation des efforts individuels et à une orientation commune.

¹⁴⁵ *L'organisation apprenante a-t-elle un avenir?*, Revue PME Mars 99 (article en ligne : <http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/004/hloa.pdf>)

¹⁴⁶ Ibid.

Le modèle présenté par Peter Senge réunit les conditions favorables à l'émergence et au développement des compétences collectives. Il s'agit, en effet, de faciliter la coopération, de créer et d'entretenir des relations de solidarité et de convivialité, d'instaurer des processus d'apprentissage et de mettre en place un management approprié. On reconnaît qu'il y a compétence collective lorsque se manifestent une élaboration de représentations partagées, une communication efficace, une coopération efficiente entre les membres de l'équipe et un savoir apprendre collectivement de l'expérience. L'évolution des compétences individuelles et collectives doit aller de pair et elle suppose que les entreprises aient les possibilités d'organisation et d'analyse. Une des clés est l'analyse des dysfonctionnements.

Philippe Zarifian (2001)¹⁴⁷ considère que la communication est un point essentiel dans l'organisation apprenante. Il rappelle qu'un individu ne peut pas détenir l'ensemble des savoirs et que le partage des informations notamment par la coopération est primordial. Pour que la communication fonctionne, l'auteur émet trois conditions à savoir : avoir un intérêt commun, délimiter le sujet et parler le même langage, utiliser les différentes ressources du langage.

Pour Philippe Zarifian (2005)¹⁴⁸, dans une organisation apprenante, il faut apprendre en faisant des choix.

« C'est en faisant des choix et en les concrétisant à l'épreuve des plans d'action que l'on apprend le mieux. » (Guy Olivier, 2006 :138)¹⁴⁹

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ ZARIFIAN, Philippe, (décembre 2005), *Compétences et stratégies d'entreprise*, éditions Liaisons.

¹⁴⁹ Guy, Olivier (2006), L'impact des changements sociaux et économiques sur l'orientation... in Les métiers de la formation : Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes, [En ligne], Consulté le 09 janvier 2017, Septentrion Presses universitaires, Nord- Pas de Calais, p.138. Disponibilité et accès : <https://books.google.com/books?id=Gvxq8zSSn1kC&pg=PA138&lpg=PA138&dq#v=onepage&q&f=false>

L'organisation doit permettre à l'individu d'être autonome, de pouvoir prendre des initiatives et faire preuve de responsabilités. L'apprentissage se réalise à travers les expériences et les choix de l'individu.

Enfin pour que l'organisation soit apprenante, il est nécessaire que chaque individu puisse se projeter dans l'avenir. L'enjeu étant de concilier l'expression de ses mobiles personnels avec une démarche de projet. L'agent doit être capable d'apprendre de l'instabilité, du non prévisible. Il doit être capable de se projeter et de s'adapter à l'évolution du déroulement de l'action.

Si nous récapitulons ce que nous venons de voir et si l'on s'arrête plus précisément sur les concepts d'organisation qualifiante et d'organisation apprenante, on peut définir l'organisation qualifiante comme :

1. une organisation qui est centrée sur les compétences individuelles ;
2. une organisation dans laquelle l'apprentissage occupe une place prépondérante à tous les niveaux ;
3. une organisation dans laquelle les niveaux hiérarchiques sont réduits.

Et l'organisation apprenante comme :

1. une organisation qui favorise l'émergence des compétences individuelles et collectives ;
2. une organisation qui favorise tous types d'apprentissages ;
3. une organisation où tout le monde peut apprendre et en toute situation.

On se rend immédiatement compte que ces deux types d'organisations ont de nombreux points communs. En permettant d'accroître les compétences des individus qui la composent, ces organisations espèrent acquérir un avantage sur leurs concurrents et s'adapter aux mouvances de leur environnement.

Nous pourrions dire ainsi que la différence qui réside entre les deux concepts est que l'organisation apprenante ne se focalise pas uniquement sur les compétences individuelles de l'individu. Au contraire elle se place dans une perspective collective c'est-à-dire d'équipe et d'organisation.

L'organisation apprenante favoriserait l'apprentissage individuel ainsi que l'apprentissage collectif et organisationnel.

On peut remarquer que la définition de l'organisation qualifiante développée par Philippe Zarifian (1992 : 15-22)¹⁵⁰ est très proche de celle de l'organisation apprenante développée par Peter Senge (1991)¹⁵¹. Tous deux développent l'idée selon laquelle l'apprentissage et les compétences sont des éléments déterminants. De plus, tous les deux ne se basent pas seulement sur le développement des compétences individuelles, il doit aller de pair avec celui des compétences collectives qui se manifestent lorsqu'il y a :

- une élaboration de représentations partagées,
- une communication efficace,
- une coopération efficiente entre les membres de l'équipe
- un savoir apprendre collectivement de l'expérience

Les organisations apprenantes privilégient les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences. Le développement isolé de l'expertise individuelle de chacun des salariés ne permet pas nécessairement d'assurer un développement global pour l'organisation.

¹⁵⁰ ZARIFIAN, Philippe, (1992), *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, In N°112 Education permanente, pp. 15- 22. 10/1992.

¹⁵¹ SENGE, Peter, (1991), *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], First Editions.

Et, dans ce contexte, on parle moins de qualification que de compétence. L'entreprise apprenante ne remplace ni l'entreprise formatrice, ni l'entreprise qualifiante : elle est d'un autre ordre.

2.3.3 L'organisation apprenante au service du développement des compétences

L'intérêt de l'organisation apprenante réside dans sa capacité à se structurer de manière à permettre une professionnalisation collective. Les objectifs de formation ne correspondent pas à des objectifs de qualification, mais à des objectifs de professionnalisation. Ce changement de logique revêt une importance toute particulière, dans la mesure où notre système de formation oscille encore entre deux tendances : production d'actions de formation sous la forme de stages présentiels axés sur des objectifs de qualification et actions plus innovantes de professionnalisation introduisant une rupture sur le plan des modalités pédagogiques utilisées (mise en situation professionnelle, tutorat, compagnonnage, coaching...), et susceptibles de favoriser les apprentissages expérientiels.

2.3.4 Sortir des logiques de qualification pour aller vers la gestion des compétences

Les logiques de qualification sont centrées sur l'acquisition de connaissances généralement validées par un niveau de diplôme. Elles induisent que l'acquisition de savoirs constitués suffit pour occuper un poste donné avec une probabilité assez forte de réussite. Toutefois, elles ne permettent pas à l'apprenant de se constituer un savoir expérientiel susceptible de le rendre plus opérationnel.

Comme nous l'avons déjà vu, dans le cadre de l'approche par les compétences, la construction et le développement des compétences ne relèvent plus de la seule formation, mais

« résulte de parcours professionnalisant incluant le passage par des situations de formation et des situations simples de travail, rendues professionnalisantes » (Guy Le Boterf, 2005 :151)¹⁵².

Il s'agit donc d'apprendre dans et par l'organisation où le cadre organisationnel constitue un contexte délibérément conçu pour faciliter et stimuler les démarches d'apprentissage. L'approche par les compétences permet d'opérer un lien entre connaissances explicites et connaissances tacites qui correspondent à des savoir-faire peu communicables et souvent contextualisés.

Les savoirs explicites correspondent à ce qui est formalisé et sont transférables. La mise en situation professionnelle permet d'accéder plus facilement à ce type de savoirs et permet de construire des compétences dans l'action. L'apprentissage expérientiel repose alors sur la formalisation des pratiques et leur appropriation par l'apprenant. Cette formalisation débouche d'ailleurs sur la construction de nouveaux savoirs constitués plus facilement communicables et appropriables par l'organisation.

2.3.5 Les apports de l'apprentissage expérientiel

L'organisation apprenante se caractérise par la mise en œuvre d'une réflexion intellectuelle accompagnant l'acte de production et permettant le développement des capacités des individus qui la composent. Pour Philippe Zarifian, (2005)¹⁵³

« Ce sont l'intensité réflexive à l'événement et la diversité des événements auxquels un même individu peut être confronté qui engendrent une expérience réellement transposable, qui génèrent un apprentissage ».

¹⁵² LE BOTERF G., (2005), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, p.151, Éditions d'Organisation.

¹⁵³ ZARIFIAN, Philippe, (2005) *Compétences et stratégies d'entreprise*, Liaisons

Cette réflexion peut prendre diverses formes comme la résolution de problèmes, l'analyse du travail, le diagnostic, l'anticipation, etc. Elle s'exprime également au travers de la capacité à apprendre d'un poste de travail et en situation de collaboration.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Guy Pelletier (2001)¹⁵⁴ propose, de façon schématique, quatre niveaux d'évolution qui vont de l'organisation simplement consommatrice de stages à l'organisation apprenante. Cette dernière étant la forme la plus évoluée au regard du management des compétences.

Les « organisations formatrices » favorisent les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidien. La formation ne débouche pas sur un vrai transfert de compétences, mais s'articule plutôt autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés.

Les « organisations qualifiantes » permettent le développement des compétences individuelles et collectives. Les « organisations apprenantes » privilégient les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences. La perspective n'est donc pas l'individu, mais l'organisation ou l'équipe. L'entreprise apprenante ne remplace ni l'entreprise formatrice, ni l'entreprise qualifiante : elle est d'un autre ordre (Pelletier, 2001)¹⁵⁵. A ce niveau, l'apprentissage est une entreprise collective qui trouve sa source dans l'action. L'organisation apprenante est un état, un résultat. Les techniques d'apprentissage organisationnel sont un des moyens de parvenir à ce résultat. L'organisation apprenante ne se décrète pas et ne peut constituer une réponse à une situation de crise et d'urgence. C'est un objectif à long terme, entraînant une évolution des mentalités et des processus de

¹⁵⁴ PELLETIER, G., SOLAR, C. (2001). *L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage?* [En ligne], in Cité des sciences et de l'industrie (Éd.). *Apprendre aujourd'hui*. Paris. Disponibilité et accès :

http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/savoirs_p3.htm

¹⁵⁵ Ibid.

développement de l'organisation, qui exige un choix clair se concrétisant par un mode d'organisation adapté et reconnu. L'outil formation n'a pas pour seule finalité de qualifier l'organisation, il permet aussi d'être plus efficace en développant une ingénierie de proximité d'auto-formation favorisant l'acquisition et le transfert de savoir-faire et intégrant l'apprentissage dans ses modalités de fonctionnement et sa culture interne. Mais ce sont, avant tout, la capitalisation, la diffusion des bonnes pratiques, le retour d'expérience systématique sur les actions et les missions qui fondent l'organisation apprenante.

CHAPITRE 3

LE DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'EMPLOYABILITE DURABLE

INTRODUCTION

Depuis les années 70, le plein emploi est devenu un mythe. L'emploi à vie a disparu et le chômage touche désormais tous les publics. C'est dans ce contexte de mondialisation où les entreprises affrontent de nouveaux défis technologiques, sociaux et économiques que s'est généralisé le phénomène d'employabilité désigné par Yvon Minvielle¹⁵⁶ comme la

« capacité des personnes à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se maintenir ou trouver un emploi à l'intérieur ou l'extérieur de l'entreprise »

Face aux évolutions et mutations du travail, le concept d'employabilité a connu un certain nombre d'évolutions. Dans ce troisième chapitre, nous insisterons, dans une première section (3.1), sur son historique et les inflexions qui l'ont enrichi. Ensuite, nous aborderons les différentes dimensions de cette notion (3.2). Dans une troisième section, nous tenterons d'apporter un éclairage sur l'apparition de « compétences d'employabilité durable » (3.3). Pour traiter les éléments développés dans ce chapitre, nous avons utilisé l'ouvrage d'Alain Finot, Développer l'employabilité¹⁵⁷.

¹⁵⁶ In ÉVEQUOZ, Grégoire (2004). *Les compétences clés, pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris., Éditions Liaisons, p. 17.

¹⁵⁷ FINOT, Alain. (2000) *Développer l'employabilité*, Edition INSEP Consulting

3.1 L'EMPLOYABILITE : UN CONCEPT AUX DIMENSIONS VARIEES

Si l'employabilité s'entend de prime abord comme « la capacité d'un individu à être employé », elle prend des dimensions et des contours assez variés selon les auteurs et les champs disciplinaires. La notion d'employabilité n'est pas nouvelle mais génère un intérêt et des développements théoriques importants depuis une vingtaine d'années.

3.1.1 Historique de la notion d'employabilité

Le concept d'employabilité a évolué avec le temps. Son apparition remonte au début du XX^e siècle en Angleterre mais son véritable développement eut lieu dans les années 1930 aux Etats-Unis en parallèle avec l'augmentation du chômage¹⁵⁸. L'employabilité est alors appréciée à partir de la mesure des capacités de chacun à occuper un poste.

En Angleterre comme aux Etats-Unis, on identifie deux catégories parfaitement distinctes de personnes : les « employables » qui pourront prétendre à un emploi stable et les « inemployables », destinés à l'aide sociale ou à la charité. D'après Alain FINOT (2000 : 10-17) qui a retracé ces grandes évolutions¹⁵⁹,

« la notion d'employabilité est porteuse d'une longue histoire ».

Elle est née en Angleterre à l'aube de la société salariale, au début du siècle. L'enjeu était alors de différencier les pauvres, aptes à s'intégrer à la société industrielle, même s'ils pouvaient être temporairement exclus, de ceux qui relevaient de la charité.

C'est avec le New-Deal et l'extension du chômage que la notion d'employabilité a été ensuite formalisée et développée aux États-Unis durant les années 1930.

¹⁵⁸ FINOT, Alain. (2000) *Développer l'employabilité*, Edition INSEP Consulting, p.10

¹⁵⁹ Ibid., p10-17.

L'employabilité faisait référence alors à des capacités élémentaires à occuper un emploi et concernait la coupure entre valide et invalide. Cette notion se développe ensuite en Allemagne et dans les pays scandinaves.

Le terme d'employabilité est issu du mot anglais « employability »¹⁶⁰. Cette notion est jugée « floue » par certains auteurs¹⁶¹, « un peu barbare » selon Andrieu¹⁶² et « ambiguë » selon Lemonnier¹⁶³. Le terme a évolué notamment avec son appropriation dans le discours politique et social (Dietrich, 2006)¹⁶⁴

Jusqu'à la fin des années 80, le concept d'employabilité a été mobilisé dans le domaine de l'économie. Gazier (2001 : 5)¹⁶⁵ identifie sept versions : l'employabilité dichotomique, l'employabilité médicosociale, l'employabilité flux, l'employabilité de politique de main d'œuvre, l'employabilité comme performance sur le marché du travail, l'employabilité initiative et l'employabilité interactive.

A partir des années 90, le concept d'employabilité pénètre les frontières de l'entreprise et a été défini comme un « objet de gestion » (Dietrich, 2006)¹⁶⁶. Il s'agit de « maintenir et développer les compétences du salarié, ainsi que les conditions de GRH, nécessaires et suffisantes, lui permettant, à tout moment, de retrouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables » (Cabinet Développement et Emploi, 1993, In Finot, 2000 : 17)¹⁶⁷

¹⁶⁰ Employability : marque incontestablement la recherche de l'optimisation, voire l'utilisation maximale, des potentiels de la population active (Septembre 2002, Travail et Changement, p.6)

¹⁶¹ D'IRIBARNE, A. (2002), *Quelles stratégies pour les formateurs dans une économie de la compétitivité et de la performance?*, In DANVERS F.(2003), « Maintenir son employabilité : une compétence clef dans un processus de gestion de carrière », Congrès de l'AIOSEP, Berne. P.3

¹⁶² ANDRIEU, S. (2005), *Mettre en œuvre la formation en entreprise*, Editions Chiron, Paris, p.4.

¹⁶³ LEMONNIER, J. (2002), *Du salariat à l'indépendance professionnelle : peut-on concevoir le travail autrement ?*, Humanisme et entreprise, N°251, pp.25-51 et p.33

¹⁶⁴ DIETRICH, A. (2006), *L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou la RSE à l'épreuve de l'emploi ?*, 8^{ème} Université de printemps de l'audit social, Sénégal, pp.117-126.

¹⁶⁵ GAZIER, B.(2001a), *L'employabilité de la théorie à la pratique*, ouvrage collectif, WEINERT ET AL., Peter Lang, Bern. P.5

¹⁶⁶ DIETRICH, A.(2006), Op.cit, p.

¹⁶⁷ FINOT, A.(2000), *Développer l'employabilité*, INSEP CONSULTING, Paris, p.17.

Deux nouvelles formes d'employabilité émergent aujourd'hui : l'employabilité externe et l'employabilité interne ou l'« employeurabilité », c'est-à-dire la capacité de l'entreprise à être employeur (Duclos, Kerbourc'h, 2006 : 7)¹⁶⁸. L'employabilité interne est liée à la polyvalence du travailleur et à son aptitude « Dynamique » à être dans son emploi, à y rester et à s'adapter. En revanche, l'employabilité externe est la capacité d'une personne à retrouver un emploi à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables¹⁶⁹.

Aujourd'hui, le concept d'employabilité a beaucoup évolué : l'employabilité a pris un sens beaucoup plus large et ne concerne plus uniquement les chômeurs. Elle concerne plutôt tous les salariés de toutes les catégories confondues. Aujourd'hui l'employabilité concerne les salariés de profils différents et qui travaillent dans des secteurs d'activités différents. Elle est devenue plutôt un élément de politique sociale de l'entreprise.

Si l'idée demeure bien présente dans les préoccupations des DRH, le concept en lui-même et l'approche apparaissent comme « peu attractif », voire « repoussoir » pour certaines entreprises. Il est donc peu utilisé explicitement dans les politiques RH et sociales, les entreprises préférant « parler compétences », même si leur politique va parfois au-delà. Paradoxalement la gestion des emplois et des compétences semble avoir à nouveau « le vent en poupe » chez les DRH et notamment la mobilité, vecteur important d'employabilité.

3.1.2 Définition contemporaine de l'employabilité

L'employabilité est définie, aujourd'hui dans la littérature, comme une nouvelle approche de gestion des carrières, une nouvelle forme de contrat psychologique et un facteur de performance. Sa définition n'est toujours pas

¹⁶⁸ DUCLOS, L. et KERBOURCH, J-Y. (2006), *Organisation du marché du travail et flexicurité à la française*

¹⁶⁹ FINOT, A. (2000), Op.Cit,

stabilisée. De nombreux auteurs¹⁷⁰ ont défini ce concept. Nous retiendrons la définition que le cabinet Développement et Emploi utilise depuis 1993 et qui a permis de développer le concept de l'employabilité, à savoir :

« compétences du salarié et conditions de gestion des ressources humaines, nécessaires et suffisantes, lui permettant à tout moment de retrouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables. »

Afin de rendre la définition de l'employabilité plus dynamique, Alain Finot (2000 : 17) propose une définition inspirée de celle du cabinet Développement et Emploi :

« Développer l'employabilité, c'est maintenir et développer les compétences des salariés et les conditions de gestion des ressources humaines leur permettant d'accéder à un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions favorables. »¹⁷¹

Cette définition met l'accent à la fois sur les dimensions interne et externe, mais aussi sur la dimension individuelle du salarié et celle de l'entreprise à travers les conditions de gestion des ressources humaines.

L'employabilité se construit d'abord sur des compétences, c'est-à-dire des savoir-faire validés et exercés. Celles-ci doivent être de plus en plus mises à jour, au gré des évolutions techniques et des marchés. Les compétences transversales, communes à plusieurs métiers sont de plus en plus valorisées. Ainsi, l'employabilité consiste à faire correspondre le plus possible les offres de compétences du marché du travail avec les compétences demandées par les entreprises.

¹⁷⁰ Les éléments de ce paragraphe ont été développés à partir de l'ouvrage de A.FINOT, (2000), *Développer l'employabilité*, INSEP Consulting, p.14

¹⁷¹ Ibid., p.17

Les conditions de gestion des ressources humaines font référence aux outils mis en place pour le développement de l'employabilité, dont la formation continue constitue un élément clé, à côté de la mobilité ou des outils d'évaluation.

L'objectif de « retrouver un emploi », dans la définition du cabinet Développement et Emploi, met en évidence le fait qu'on se situe moins dans une situation d'anticipation de crise que de gestion de crise. La définition d'Alain Finot rend, sur cette question, le concept plus dynamique.

3.1.3 Les dimensions de l'employabilité

Le développement de l'employabilité se réalise dans l'interaction entre les caractéristiques de l'individu, les politiques de ressources humaines et le marché du travail, interne ou externe. Nous sommes donc confrontés à un système complexe, intégrant de nombreux niveaux d'analyse (individuelle, organisationnelle et collective). Nous tentons donc d'identifier quatre dimensions de l'employabilité, à savoir, trouver un emploi, conserver un emploi, progresser dans un emploi et retrouver un autre emploi.

Afin d'évaluer ces quatre dimensions retenues, nous distinguons cinq variables : des variables économiques, des variables environnementales, des variables individuelles, des variables managériales ou organisationnelles et, enfin, des variables structurelles.

3.2 LES FACTEURS DE L'EMPLOYABILITE

Pour identifier les conditions de développement de l'employabilité, il est nécessaire de rechercher les facteurs qui influencent positivement ou négativement le niveau d'employabilité. Nous les organiserons autour de deux catégories : ceux sur lesquels il est impossible d'agir et ceux sur lesquels, au

contraire, il est possible de mener une action. Ces derniers constituent alors de véritables leviers.

Parmi les facteurs sur lesquels aucune action n'est possible ou très limitée ou complexe sont l'âge, le sexe, la situation familiale surtout pour les femmes, la formation initiale, l'appartenance sociale, ethnique, culturelle d'origine ou actuelle et certaines caractéristiques physiques ou esthétiques. Ces quatre premières catégories se rapportent aux individus. Il est également possible d'y ajouter un facteur se rapportant à l'entreprise concernant la reconnaissance ou l'image par le marché du travail de l'expérience professionnelle acquise dans une entreprise donnée.

Les facteurs sur lesquels il est plus ou moins possible d'agir sont l'éducation, le comportement, les compétences regroupant l'expérience professionnelle et la qualification. Là encore, ces trois catégories se rapportent aux individus. D'autres facteurs caractérisant le marché du travail sont identifiables. Nous noterons le dynamisme du marché de l'emploi général ainsi que le dynamisme du marché de l'emploi du secteur d'activité du salarié

Dans la liste de facteurs que nous avons tentée d'ébaucher, les caractéristiques identifiées se rapportent à trois entités distinctes : l'individu, l'entreprise et le marché du travail. L'état des lieux de ces caractéristiques permet d'apprécier le niveau d'employabilité. Et c'est en modifiant l'état de ces trois entités qu'il est possible de faire évoluer le niveau d'employabilité.

3.2.1 Les acteurs de l'employabilité

La construction de l'employabilité des salariés relève de la responsabilité d'au moins trois acteurs : l'individu, l'entreprise et la société. Ces acteurs peuvent également être identifiés en tant que partie prenante, c'est-à-dire qu'elles ont toutes des intérêts dans l'évolution du niveau d'employabilité. Pour chacune d'elle, nous identifierons quelle employabilité elles défendent. Il est également

indispensable que soit précisé les objectifs poursuivis par chacune des parties prenantes et le périmètre de compétences cet intérêt de développement fait référence. Nous distinguerons à ce niveau deux types de périmètre : des compétences spécifiques à l'entreprise ou tout type de compétences.

3.2.2 L'individu

L'individu a intérêt à développer sa propre employabilité. L'entreprise ne peut plus garantir la permanence de l'emploi, mais elle a la responsabilité de limiter au moins le risque de chômage de ses salariés en développant leur employabilité ou leur capacité à s'adapter qui leur permet de se réorienter et de s'intégrer plus facilement sur le marché de l'emploi. Les salariés partenaires dans cette relation d'emploi basée sur l'employabilité et l'adaptabilité, devront de leur côté demeurer très attentifs à l'entretien et au transfert de leurs compétences, et surtout au maintien et au développement de leur employabilité. Ces salariés ont intérêt également à élargir leur portefeuille de compétences, à stimuler leur capacité à s'adapter, à bouger d'une fonction à une autre, d'un poste à un autre et même à s'investir dans des projets répondant aux exigences du marché de l'emploi.

L'employabilité se construit tout au long de sa vie professionnelle. Afin de préserver et développer son employabilité, la population active dispose de multiples solutions et outils :

- Le bilan de compétences¹⁷² est l'analyse et l'évaluation des compétences professionnelles et personnelles, ainsi que des aptitudes et des motivations d'une personne. Il aboutit à la définition d'un projet professionnel réaliste et adapté au marché de l'emploi et, le cas échéant, à la définition d'un projet de formation continue ou complémentaire. Le bilan de compétences constitue la première condition du développement

¹⁷² FRERF, (2005), *Gérer les parcours de vie dans les sociétés de la connaissance*, In Cactus news du mardi 9/8/2011

des compétences clés. Les motivations pour faire un bilan des compétences sont multiples : réorientation professionnelle, réalisation d'une formation pour l'obtention d'un diplôme, évolution en interne ou en externe, réalisation d'une validation des acquis de l'expérience.

- La validation des acquis de l'expérience (VAE) est une procédure visant à rétablir une certaine parité entre les acquis de l'enseignement classique et ceux résultant de parcours parallèles ou autodidactes.

- L'outplacement ou le reclassement professionnel est un programme d'accompagnement individuel qui a pour objectif le retour à l'emploi d'un salarié licencié suite à une conjoncture économique défavorable, à une mécontente ou encore qui décide de quitter son entreprise en plein accord avec son employeur. Il s'agit d'un ensemble de services et de conseils de guidance fournis pour le compte de l'employeur au profit du travailleur en vue de lui permettre de retrouver le plus rapidement possible un nouvel emploi auprès d'un autre employeur ou de développer une activité professionnelle en tant qu'indépendant.

- La formation en alternance : la convention d'insertion socio-professionnelle (CISP) est une convention de formation conclue pour régler une formation en alternance consistant en une formation pratique en entreprise et un volet théorique dans un CEFA (Centre d'Education et de Formation en Alternance).

- Le congé-éducation payé : Le congé-éducation est un droit reconnu aux travailleurs engagés à temps plein et à certains travailleurs occupés à temps partiel dans le secteur privé. Ce droit leur permet de suivre certaines formations et de s'absenter du travail avec maintien de leur rémunération normale payée aux échéances habituelles.

- La gestion de son employabilité : face à cette notion d'employabilité, l'individu doit prendre un certain nombre de dispositions et être attentif,

afin d'avoir une vue d'ensemble. Il est important pour lui de développer certaines qualités et compétences pour gérer son employabilité.

3.2.3 L'entreprise

L'entreprise a un intérêt limité quant au développement de l'employabilité. Elle a avant tout besoin d'un personnel performant. Or, une amélioration de la performance des individus va, de fait, améliorer leur employabilité.

L'employabilité est en quelque sorte un sous-produit de l'amélioration de la performance des individus. Elle va donc, pour ces besoins de performance, être amenée à développer l'employabilité. En ce sens, nous pouvons dire que l'entreprise a intérêt à développer l'employabilité de son propre personnel. Elle a également intérêt à voir se développer l'employabilité d'individus extérieurs à l'entreprise disposant de compétences dont elle a besoin de se munir. Dans les deux cas, l'employabilité concernera des compétences spécifiques à l'entreprise. Elle a d'autant plus intérêt à développer des compétences qui lui sont spécifiques qu'il existe un risque de départ des individus bénéficiant d'une très bonne employabilité vers d'autres employeurs afin, pour ces salariés, de bénéficier d'une augmentation de revenus. L'entreprise, dans ce cas, fait intervenir d'autres leviers afin de fidéliser ses salariés (niveau de salaire mais également avantages en nature, souplesse des modalités d'organisation du travail, etc.). Il est intéressant de remarquer qu'un meilleur niveau d'employabilité peut signifier pour un individu la possibilité de prétendre à une plus grande rémunération. Il faut donc que l'entreprise augmente l'employabilité de son personnel dans la limite de ce qu'elle accepte de rémunérer pour conserver son salarié, compte tenu de la nouvelle « valeur » du salarié. Celui-ci constitue un autre type de limite de l'entreprise à l'augmentation de l'employabilité.

L'entreprise a également intérêt à développer l'employabilité en ce qui concerne le personnel dont elle souhaite se séparer car il ne possède pas ou plus les

compétences dont l'entreprise a besoin ou parce que l'entreprise est en sureffectif. Dans ce cas, le développement de l'employabilité recherché par l'entreprise pourra se faire vers n'importe quel type de compétences.

Une politique de gestion de l'employabilité des salariés est capable de créer un avantage concurrentiel et une performance durable de l'entreprise. L'entreprise doit considérer que les salariés sont des ressources dans lesquelles il faut investir.

Depuis quelques dizaines d'années, les entreprises doivent faire face à un besoin de flexibilité toujours plus croissant afin de rester compétitives. Cela a des répercussions sur les divers secteurs de l'entreprise, mais aussi sur ses collaborateurs.

Pour ce faire, l'entreprise doit anticiper les demandes du marché et développer des moyens et outils permettant aux acteurs de donner le meilleur d'eux-mêmes. Par conséquent, l'employabilité en interne des salariés est une préoccupation et il y a donc des conséquences en matière de Gestion des Ressources Humaines (GRH). Ainsi, les Ressources Humaines (RH) deviennent un levier de valeur ajoutée et un investissement permettant aux entreprises d'assurer leur compétitivité.

Par conséquent, tous les collaborateurs d'une entreprise sont amenés, qu'ils connaissent ou non l'avenir de leur métier, à se projeter dans le futur. Il est donc bien question de leur permettre de faire face aux éventuelles situations de changement de poste, en développant leur employabilité.

3.2.4 Le rôle des Ressources Humaines

La gestion des ressources humaines joue un rôle central et doit avoir pour ambition de répondre en permanence à plusieurs missions, notamment pour contribuer à la performance collective, veiller à l'équilibre entre économique et

social et fidéliser et attirer les compétences à l'entreprise. C'est pourquoi l'employabilité doit être au cœur de la politique RH afin de mobiliser des compétences notamment en développant le concept de donnant-donnant. La relation entre les salariés et leurs employeurs ont donc évolué et l'employabilité devient un enjeu capital pour la performance des entreprises. Pour garantir cette employabilité, les RH doivent intervenir sur quatre niveaux : la connaissance des compétences actuelles de chaque salarié, la connaissance des compétences requises pour les postes actuels, la connaissance des compétences que chaque salarié veut et peut développer, ainsi que les modalités pour y parvenir et la connaissance de l'évolution des postes.

Les responsables RH ne doivent pas oublier qu'ils sont avant tout des gestionnaires de talents et leur mission est de détecter les besoins de leurs salariés et de créer des opportunités d'évolution de carrière. Les salariés doivent avoir, chaque année, un entretien avec un professionnel RH sur leurs perspectives d'évolution. Et une intégration efficace nécessite un suivi personnalisé sur 2 ou 3 ans.

3.3 LA GESTION PREVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPETENCES (GPEC)

La GEPC consiste à faire correspondre les compétences des salariés avec les besoins actuels et futurs de l'entreprise, en spécifiant les compétences critiques sur lesquelles l'entreprise peut construire son avantage concurrentiel. La GPEC consiste à écrire les référentiels des métiers, des postes et des compétences. Une fois formalisés, ces référentiels servent au recrutement, à l'évaluation des salariés et à la gestion de leur formation. Outre les référentiels des métiers et des compétences, la GPEC se matérialise par :

- les bilans des ressources disponibles à partir des fiches de poste ;
- la formalisation des besoins dans le futur ;
- l'analyse des écarts entre les besoins et les compétences existantes ;

- les actions pour gérer ces écarts.

En conclusion, la GPEC privilégie davantage la notion d'employabilité que la carrière. D'un côté, les individus veulent se construire un portefeuille de savoirs, afin de se créer une employabilité. De l'autre, les entreprises veulent disposer des meilleurs profils, avoir un stock de compétences et pouvoir faire évoluer les individus en fonction de leur stratégie.

3.3.1 L'entretien professionnel

L'entretien professionnel est un outil d'analyse des besoins en vue de l'élaboration du plan de formation de l'entreprise. Il joue un rôle essentiel dans le recensement des talents et des ambitions des salariés. De plus, dans une grande majorité des entreprises, l'encadrement a la responsabilité de faire passer les entretiens offrant au manager l'opportunité de renforcer les liens et son rôle auprès des salariés. L'entretien annuel instaure une responsabilité partagée avec le manager direct pour garantir l'employabilité du salarié. L'entretien fait progresser ses collaborateurs au niveau individuel et collectif.

Pour optimiser l'utilité de l'entretien annuel toute l'année, il sera donc aussi pertinent de poser un cadre préliminaire avec des règles du jeu explicites des droits et devoirs de chacun. Ce cadre devra être explicite, avoir été présenté et expliqué à tous. Il devra évidemment être respecté, en tout premier lieu par le manager lui-même. Ainsi, le manager devra veiller à la cohérence entre ses comportements durant l'année et les messages explicites en termes de comportement qu'il véhiculera lors des entretiens professionnels.

3.3.2 La formation professionnelle

Le plan de formation peut contenir trois types d'actions de formation : des actions d'adaptation au poste de travail, des actions de développement des compétences et des actions liées à l'évolution des emplois ou participant au

maintien de l'emploi. Ce plan de formation, élaboré annuellement par l'employeur, permet d'adapter les salariés à leur poste de travail, de préserver leur employabilité et développer les compétences.

Comme nous l'avons déjà abordé plus haut, la formation professionnelle est un sujet qui mérite une attention particulière, car toute action de formation consolide à la fois l'employabilité du salarié et la performance de l'entreprise, dont l'importance n'est pas à démontrer, tout particulièrement en cette période de crise.

3.3.3 La gestion des talents

La gestion des carrières tend à laisser la place à la gestion des talents. Cette notion ne se limite pas aux cadres à haut potentiel et aux diplômés. Elle inclut l'ensemble des compétences individuelles et collectives dans une entreprise. Tout salarié est un talent réel ou potentiel.

La gestion des talents inclut le suivi dans le passé, le présent et l'avenir des affectations d'un salarié au sein des structures de l'entreprise. Elle apparaît comme un compromis entre les besoins de l'entreprise et les souhaits des salariés. Ce compromis se traduit par des décisions de recrutement, de formation, de promotion ou de mobilité. Cette mobilité est de plus en plus choisie que subie. L'évolution des salariés dans une entreprise se traduit par différentes formes de mobilité : ascendante, transversale, géographique et fonctionnelle.

Pour conclure, la gestion des talents a des impacts multiples. Avec une bonne image d'employeur, les entreprises attirent les meilleures compétences. Les salariés sont satisfaits de leur fonction, sont plus productifs, plus impliqués, plus créatifs. Les performances de l'entreprise s'élèvent, tirant vers le haut l'image de l'employeur.

3.3.4 Les organisations syndicales

En participant à la négociation collective et à la validation des accords, les organisations syndicales ou représentatives jouent aussi un rôle important dans le développement de l'employabilité des salariés, surtout en matière de l'évolution des carrières et des rémunérations.

3.3.5 La Société et les pouvoirs publics

La société a, quant à elle, intérêt à développer l'employabilité de l'ensemble des salariés sur tout type de compétences afin de limiter l'impact social d'une perte d'emploi et préserver une certaine maîtrise des indemnités chômage mais également toutes les nuisances plus ou moins directement associées à la perte d'un emploi.

Les pouvoirs publics jouent un rôle essentiel dans la gouvernance de l'emploi et l'insertion par l'activité économique, à la fois en tant que financeurs, régulateurs et animateurs du secteur. L'Etat et les Régions conjuguent leurs forces, leurs investissements, leurs initiatives, au service du développement économique, de l'innovation, de la création de richesse, et donc de l'emploi.

3.3.6 Intérêt commun de promouvoir l'employabilité

Au-delà de la responsabilité des entreprises, il existe une guerre des talents dans laquelle les entreprises doivent, pour assurer leur avenir, être un lieu où les meilleurs talents sont attirés et développent les compétences afin d'éviter les fuites et de garantir la fidélité de leurs ressources humaines. Il y a donc un intérêt commun à promouvoir l'employabilité, c'est la performance de l'entreprise. Mais pour cela les entreprises doivent de plus en plus appliquer les techniques du marketing, pour se vendre, attirer les talents et fidéliser les ressources humaines essentielles à leur développement.

3.3.7 Le processus de développement de l'employabilité

Afin qu'une action de développement de l'employabilité produise un effet positif, il est nécessaire d'identifier les étapes du processus et de cerner le rôle joué à chaque étape par les différents acteurs. L'individu actif constitue une partie prenante particulière dans la problématique de l'employabilité puisque c'est sur lui que le changement va s'opérer. La définition retenue nous le confirme : l'employabilité est le fait, pour un individu actif d'obtenir un emploi dans des délais et conditions qui lui sont favorables. Une des difficultés de mise en œuvre et de succès des actions de développement de l'employabilité réside dans les outils de l'employabilité et de leur gestion, les décisions de leur mise en œuvre qui sont aujourd'hui laissées à l'initiative de l'entreprise. Il existe ainsi une incohérence dans la mesure où dans bon nombre de cas, l'entité qui maîtrise les outils de l'employabilité n'est pas celle qui en est le bénéficiaire. Et même dans les cas où elle en est bénéficiaire, le changement ne porte pas sur l'entité qui maîtrise les outils puisque c'est toujours sur l'individu que porte le changement.

Tableau 3 : Part prise par les différentes entités dans les actions

Paramètres	Individu	Entreprise	Etat
Initiation de l'action	X	X	
Décision de financement	X	X	X
Décision de réalisation			
Préparation	X	X	X
Réalisation	X		

Plusieurs outils sont laissés aujourd'hui à la responsabilité de l'entreprise mais certains salariés s'approprient déjà ces outils bien qu'ils soient encore minoritaires. Cette appropriation se fait d'ailleurs souvent dans le cadre d'un changement professionnel subi. D'autre part, elle est souvent partielle puisque

la nature des actions à engager est régulièrement décidée par d'autres entités (l'entreprise ou l'état à travers les modalités des plans sociaux, par exemple). Il est possible qu'il faille envisager différentes organisations à partir de la notion de parties prenantes puisque nous avons vu qu'au-delà de leur intérêt commun pour le développement de l'employabilité, elles ne partageaient pas forcément totalement leurs objectifs.

3.4 LES DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE DU DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE

Un mouvement collectif des entreprises dans ce sens permet de mieux préparer les transitions professionnelles de chaque individu, rendues fréquentes par une approche plus libérale des activités économiques qui autorise plus de flexibilité, synonyme d'insécurité pour les salariés. L'entreprise récupère son investissement en intégrant des individus qui ont été mieux préparés au changement professionnel au sein de leur précédente entreprise. Les entreprises trouveraient bénéfique à adopter cette nouvelle conception de la formation mais les bénéfices restent hypothétiques et elles peuvent continuer à fonctionner de manière non intelligente. Du point de vue des nuisances créées, les entreprises en adoptant des comportements impliquant plus de flexibilité, provoquent plus d'insécurité, des ruptures de vie professionnelle, dont les conséquences sont assumées pour partie par les entreprises mais, pour l'essentiel, par la société et les individus eux-mêmes. Cette nouvelle conception permet d'entrer dans un cercle vertueux où l'individu voit que l'entreprise prend en compte les intérêts des individus à côté de ses propres intérêts ce qui le pousse à donner à son tour plus à l'entreprise.

D'autres difficultés de mise en œuvre de ce type d'action sont relatives aux individus actifs eux-mêmes. Développer l'employabilité est le moyen de faire face au risque pour chaque individu actif de se voir priver d'emploi pendant une période plus ou moins longue. Nous savons que ce risque est de plus en plus présent du fait d'une plus grande évolution des activités des entreprises,

provoquant la dévalorisation des métiers ou des compétences, du fait d'une plus grande flexibilité et instabilité des activités économiques (notamment par le transfert des activités fortement utilisatrice de main d'œuvre vers des pays émergents), amenant les entreprises à licencier plus qu'auparavant. Pourtant, une réelle prise de conscience de la nécessité de faire face individuellement à ce risque tarde à venir. En effet, aucun dispositif n'existe aujourd'hui qui permette d'agir simplement en ce sens. Ce type d'engagement, qui s'inscrit dans le temps, apparaît pour beaucoup difficilement conciliable avec l'activité professionnelle, la vie familiale, les divers engagements dans la vie sociale et les éventuelles activités de loisirs.

L'importance de la tâche à accomplir, les obstacles, contraintes auxquels il faudra faire face pour entamer une réflexion autour de sa propre employabilité, sans même parler d'actions de développement, sont tels que bien des individus préfèrent vivre avec le risque d'une perte d'activité, d'autant plus qu'elle reste dans l'esprit de chacun tout à fait hypothétique. Il sera alors toujours tant d'entreprendre des actions de formation, d'évaluation des compétences une fois le risque constaté. Un autre obstacle réside dans la manière dont est perçu le concept d'employabilité par les individus. Il renvoie immédiatement au risque de perte d'emploi et est ainsi chargé de connotations négatives au lieu d'y voir l'opportunité, dans le temps, d'une meilleure évolution professionnelle au plus proche de ses aspirations. Enfin, la difficulté de mise en œuvre du développement de l'employabilité du fait des individus actifs s'explique également par le refus encore présent de prendre une responsabilité qui était jusqu'ici celle des entreprises : la responsabilité de la garantie de l'emploi. Nous sommes passés d'une responsabilité de l'entreprise de garantir l'emploi à une responsabilité partagée de garantir l'employabilité alors que ce changement n'a véritablement pas donné lieu à une réelle prise de conscience.

3.4.1 Les conditions de développement de l'employabilité

La condition première au développement de l'employabilité est la prise de conscience par le salarié qu'il lui est aujourd'hui indispensable d'entreprendre des actions dans ce sens car les risques de désagréments dans son poste actuel sont trop importants pour qu'il accepte de les subir sans chercher à les limiter. Le premier de ces désagréments bien sûr est la perte de cet emploi mais il n'est pas le seul ; une évolution du contenu ou des conditions d'exercice de son poste, un changement managérial ou de culture d'entreprise sont autant d'évolutions possibles qui peuvent amener le salarié à souhaiter occuper un nouveau poste. Un meilleur niveau d'employabilité l'aidera dans cette démarche.

Cette prise de conscience implique de positionner le développement de l'employabilité comme une finalité dans laquelle vient s'inscrire un ensemble d'actions que nous avons passé en revue en développant le paragraphe sur les outils. Nous soulignons là l'importance pour le salarié de systématiquement replacer les actions réalisées (formations, acquisitions de nouvelles compétences) dans cette finalité afin d'en optimiser l'efficacité par plus de cohérence d'action et une meilleure synergie. Une conception nouvelle de la formation, par exemple, afin qu'elle contribue à améliorer le niveau d'employabilité, ne donnera pas de résultat concluant si l'individu ne partage pas cet objectif de maintien de son niveau d'employabilité. Cette prise de conscience est aujourd'hui encore très limitée : la complexité du travail à accomplir apparaît bien lourde au regard du risque encouru de se trouver dans une position professionnelle inconfortable. En effet, aucun outil n'est directement mis à la disposition du salarié pour le faire progresser dans cette voie. D'autre part, les discours politiques, patronaux ou syndicaux sur cette question se limitent dans le meilleur des cas à quelques grands principes, n'incitant guère à l'action.

La deuxième condition nécessaire au développement de l'employabilité est la responsabilité partagée de l'individu, de l'entreprise et l'Etat dans le développement de cette employabilité. Le caractère partagé de cette responsabilité est nécessité par l'organisation du processus actuel qui implique souvent ces trois acteurs à la fois, à des niveaux différents (décisionnel, financeur, bénéficiaire). Cette responsabilité partagée doit s'accompagner d'une volonté partagée par chacun (individu, mais aussi entreprise et société, à travers l'Etat) de mettre en œuvre des actions qui assureront une cohérence entre l'offre de compétences des salariés et les besoins du marché.

3.4.2 Les leviers d'actions pour accroître l'employabilité

Devant la gravité de la situation de l'emploi en France, les politiques classiques de lutte contre le chômage montrent leurs limites car elles n'abordent pas de front la question de la compétitivité des entreprises et celle de leur main-d'œuvre dans un contexte de concurrence internationale. Si les mesures à court terme sont nécessaires pour remédier à l'augmentation du taux de chômage, l'erreur serait de négliger une importante condition de l'emploi à long terme : l'employabilité de la population active, c'est-à-dire l'évolution des compétences des personnes en activité en lien avec l'évolution des métiers. Le rapport « *L'emploi à vie est mort, vive l'employabilité !* », fruit des échanges d'une commission de travail, créée en 2013 sous la présidence de Jacques Gounon, PDG du Groupe Eurotunnel¹⁷³, énonce une série de propositions visant à permettre une meilleure employabilité selon de trois grands leviers d'actions :

- anticiper l'évolution des métiers et assurer une meilleure transparence de ces informations ;
- miser sur les compétences plutôt que les diplômes en valorisant les « compétences transférables » ;
- renforcer la mobilité géographique.

¹⁷³INSTITUT DE L'ENTREPRISE, (Septembre 2014), *L'emploi à vie est mort, vive l'employabilité !*, in Notes de l'Institut, [En ligne], [Consulté le 10 août 2016], [Mise à jour en 2015], Disponibilité et accès : <http://www.institut-entreprise.fr/les-publications/lemploi-vie-est-mort-vive-lemployabilite>

3.5 VERS L'APPARITION DE « COMPETENCES D'EMPOYABILITE DURABLE »

La plupart des acteurs économiques, politiques et sociaux s'accordent à considérer l'enjeu du développement de la formation et du renforcement des compétences de chacun comme un facteur déterminant pour assurer la place de la France et celle de l'Europe dans l'économie mondialisée. Cette question a d'ailleurs fait l'objet du grand projet européen dit de la « stratégie de Lisbonne » qui doit créer l'Europe des connaissances et positionner celle-ci à la première place des grands ensembles économiques mondiaux.

Nous savons que les individus ne sont pas tous égaux devant l'employabilité et la sécurisation d'un parcours professionnel exempt de période de chômage même si certaines compétences acquises seraient susceptibles de favoriser une « employabilité durable » permettant de se mouvoir dans des activités économiques qui changent rapidement. Nous avons identifié les définitions des compétences qu'en donnent les principaux acteurs de notre champ de recherche et de réflexion et en particulier les milieux professionnels, des experts du domaine et de la formation professionnelle en lien avec l'entreprise. Ces différentes approches de la compétence vues par des experts montrent qu'elle est à la fois liée à une action par laquelle elle se manifeste, qu'elle est finalisée sur des objectifs, qu'elle se construit dans l'action, et qu'elle combine différents types de savoirs, mais aussi des ressources de l'environnement dans lequel elle se manifeste.

Nous avons pu voir plus haut que le concept d'employabilité est apparu dans les années 1930 en Angleterre et aux États-Unis, puis en France dans les années 1960, le concept d'employabilité a évolué, passant de la notion d'« individu capable d'occuper un emploi spécifique » à celui d'« individu capable d'occuper des postes de travail, d'en changer et d'en retrouver un en cas de perte d'emploi ». Raymond Ledru (1966) distingue en particulier deux

aspects de l'employabilité : l'employabilité moyenne, qui dépend des conditions générales de l'économie et de la société (en temps de crise l'employabilité moyenne de ceux qui recherchent un emploi est plutôt faible) et l'employabilité différentielle, qui est, quant à elle, liée aux caractéristiques des travailleurs (une personne peut disposer d'aptitudes, de compétences plus importantes que d'autres pour accéder à un type d'emploi). Cependant, l'employabilité différentielle est sous l'influence de l'employabilité moyenne. En d'autres termes, si l'on possède une employabilité différentielle très élevée mais qu'il n'y a pas de travail, le risque de rester au chômage est grand. Il ne faut donc jamais perdre de vue que « l'employabilité durable » est soumise à l'environnement économique.

Compte tenu des différentes approches définies par les spécialistes de ces questions d'emploi, nous avons adopté la définition suivante pour qualifier le concept d'employabilité durable :

« L'employabilité durable est la capacité d'un individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tenant compte de la situation économique. »

S'agissant du concept de « Compétences d'Employabilité Durable (CED) », Michel Bricler (2009 : 95-101)¹⁷⁴ parle des compétences qui procurent à l'individu une employabilité durable lui permettant tout au long de sa vie de conserver un emploi ou de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tenant compte de la situation économique. Il a identifié trois types de CED, à savoir, les compétences transversales générales (certaines ne le sont pas), les compétences transversales d'apprentissage (ou cognitives) et les compétences transversales de mobilité. D'après Michel Bricler, Il existe des conditions favorables d'acquisition des CED qui peuvent émaner de l'individu

¹⁷⁴ BRICLER, Michel (2009), *Des compétences d'employabilité durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus*, De Boeck Supérieur : Projectics / Proyéctica / Projectique 2009/3 (n° 3), p. 95-101.

(motivation à apprendre, intérêt pour l'environnement économique...) ou de l'entreprise (présence de tuteur, de cadres formateurs, de plans de formation...). Le développement de ces conditions favorables d'acquisition des CED constitue un enjeu fondamental pour progresser sur la sécurisation des parcours professionnels des individus.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Nous venons de voir dans ce troisième chapitre, les principaux outils de développement de l'employabilité. A travers cela, nous avons pu développer les interactions entre les facteurs économiques, managériaux, structurels, environnementaux et l'employabilité de l'individu.

La question de l'employabilité dépasse largement la question de la formation professionnelle. Il est donc nécessaire d'éviter deux écueils. D'une part, un discours simpliste sur l'employabilité, selon lequel il suffirait d'informer et de former les actifs pour qu'ils soient toujours adaptables et maîtres de leur parcours professionnel et d'autre part l'idée que seuls les mieux formés et les plus qualifiés se saisiront des occasions offertes. La persévérance et la motivation comptent autant que la formation, si ce n'est davantage. Si le développement de l'employabilité représente une nécessité, créatrice d'emplois à long terme, la tendance actuelle en faveur de l'émergence d'un « droit à l'employabilité » risque de déresponsabiliser les salariés alors qu'ils devraient être acteurs de leur employabilité. Il convient donc de co-responsabiliser l'ensemble des parties prenantes : entreprises, salariés et pouvoirs publics.

Reste une question importante, celle de savoir à qui doit revenir la responsabilité de l'employabilité. L'Institut de l'entreprise estime que celle-ci doit être partagée entre les entreprises et les actifs. A l'heure actuelle, le développement d'un « droit à l'employabilité » pour les salariés, associé à des obligations juridiques pour l'employeur (GPEC, formation, accords seniors) tend

à amoindrir les obligations du salarié. Or, la construction d'un parcours professionnel ne peut se faire que si le principal intéressé y est impliqué.

L'apparition du concept des compétences d'employabilité durable a permis de mettre en évidence trois types particuliers de compétences transversales qui permettent, lorsque les individus les possèdent, de sécuriser leur parcours professionnel.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Dans cette première partie, nous avons tenté de construire le cadre théorique de notre thèse. La littérature nous a permis d'apporter un éclairage à partir de notions clés et de développer les concepts liés à la compétence et à son management. Nous avons abordé principalement les différents points de vue pour chaque thème selon la position et la vision des auteurs concernés pour l'enrichissement du concept en puisant dans la théorie des uns et des autres. Il convient d'insister ici, sur la nécessité de rester ouvert aux éclairages des différents des champs des sciences sociales et humaines. Ce travail a trouvé son intérêt, pour recenser des définitions disparates dans la littérature en un seul document, pouvoir émettre un jugement ou des critiques et limiter les contours de chaque concept. A ce stade, nous sommes en mesure de faire le constat que si les définitions ou descriptions sont nombreuses, les travaux sur la manière dont les compétences se construisent sont plus rares.

Nous avons également tenté de démêler les usages et définitions d'un ensemble de termes utilisés (entreprise apprenante, organisation apprenante, apprentissage organisationnel, organisation qualifiante en montrant que les différents courants de recherches peuvent se centrer soit sur l'individu apprenant dans une situation de travail, soit sur le collectif apprenant ou non, soit sur l'organisation elle-même comme entité apprenante. Le rôle de l'encadrement émerge comme une variable importante et constante qui renvoie également aux notions de management des compétences.

Le développement que nous avons exposé autour des notions de compétences, d'organisations et d'employabilité permettent d'avancer l'idée que des facteurs individuels et organisationnels interagissent pour le développement des compétences. L'individu ne peut développer des compétences que s'il se trouve dans des situations de travail présentant certaines caractéristiques propices. En

outre, à contexte de travail identique, tous les individus ne développent pas les mêmes compétences.

Nous avons pu remarquer que la plupart des auteurs cités, soulignent l'importance du développement des compétences par le biais de la formation, de l'engagement de l'individu et l'implication de l'organisation. La présence de ces différents facteurs, pourrait favoriser le développement de l'employabilité. Il s'agit d'une réelle nécessité et un enjeu majeur pour tous.

Dans un environnement de plus en plus fluctuant, les entreprises recherchent la flexibilité dans tous les domaines. Dans cette optique, la gestion de l'employabilité des salariés, constitue l'une des conditions essentielles de cette flexibilité, mais elle nécessite un état d'esprit qui engage la double responsabilité de l'entreprise et des individus.

Il est fort probable que nous avons omis quelques autres définitions et/ou concepts se rapportant au sujet de notre recherche parce qu'ils sont considérés comme secondaires et sans effets sur le phénomène étudié.

Afin de tester la validité de nos trois hypothèses, énoncées dans notre introduction générale, aux lumières des éléments théoriques développés à travers les trois premiers chapitres, nous nous proposons de nous attarder sur les résultats de notre enquête réalisée auprès d'un échantillon de salariés, dont le contenu et les analyses feront l'objet de la seconde partie de ce travail. Par cette étude empirique quantitative, nous allons tenter de mesurer les dimensions de l'employabilité et les principaux facteurs qui peuvent la développer et valider ainsi l'émergence d'un « concept des compétences d'employabilité durable ».

DEUXIEME PARTIE

LA MÉTHODOLOGIE ET LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

L'objectif de la deuxième partie est de présenter le dispositif de notre recherche. Elle est structurée en trois chapitres. Dans le premier chapitre (**chapitre 4**), nous exposons le cadre méthodologique et épistémologique de notre recherche. Ensuite, dans le second, nous présentons (**chapitre 5**), l'entreprise choisie et les techniques de recueil et d'analyse des données. Enfin, dans le troisième chapitre, nous détaillons (**chapitre 6**), les principaux résultats obtenus.

CHAPITRE 4

POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Après la mise en évidence de la problématique de notre thèse, des questions de recherche qui y sont associées et de l'analyse de la littérature à travers l'introduction générale nous présentons dans ce quatrième chapitre, le positionnement épistémologique de notre recherche (4.1). Ensuite, dans une deuxième section (4.2), nous explicitons la méthode de construction du corps d'hypothèses. Dans la troisième section (4.3), nous décrivons nos choix méthodologiques et les étapes de la recherche.

4.1. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette première section, nous rappelons l'objet de notre recherche. Ensuite, nous énonçons notre positionnement épistémologique pour pouvoir articuler le travail de terrain et la théorie (4.1.1). Nous essayons ensuite de repérer les grandes caractéristiques du processus de notre recherche et les postulats épistémologiques à la base de notre démarche de recherche (4.1.2).

4.1.1. Positionnement épistémologique de la recherche

La définition d'un positionnement épistémologique suppose la précision des contours de l'objet étudié, la nature du lien sujet/objet et le type de réalité que nous espérons appréhender. Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, l'objet de notre recherche consistait à définir et à identifier les compétences clés ainsi que les facteurs qui favorisent l'employabilité. Nous avons ensuite montré l'impact que pouvait avoir le développement de ces

compétences sur le développement professionnel des individus. Enfin, nous essayons de proposer un outil susceptible de venir en aide aux entreprises désireuses de développer l'employabilité de leurs salariés et consécutivement de sécuriser les parcours professionnels des individus.

Afin d'apprécier l'évolution des parcours professionnels des individus, nous avons poursuivi un processus de recherche qui s'est étalé sur six années (2010-2016).

La recherche en sciences de l'éducation est par essence pluridisciplinaire. Ses paradigmes de recherche empiriques sont variés. Nous verrons, dans les paragraphes suivants, les oppositions entre ces paradigmes.

4.1.1.1. Thèse des positivistes : la connaissance est objective

Le pionnier du positivisme, Auguste Comte (1798-1857) a émis l'hypothèse ontologique selon laquelle « la connaissance est objective », c'est-à-dire que la réalité existe en soi, et ne dépend pas des préférences personnelles des observateurs. Elle a ses propres lois universelles et invariables¹⁷⁵. De même, le positiviste se caractérise par une indépendance et une neutralité avec son objet qui lui permettent d'atteindre le principe d'objectivité. Par conséquent, une recherche positiviste commence par une modélisation théorique du phénomène étudié, se poursuit par une méthodologie choisie par le chercheur pour tester la validité de la théorie ou du modèle. Les critères de validité des connaissances, selon les positivistes, sont : la vérifiabilité, la confirmabilité et la réfutabilité¹⁷⁶.

¹⁷⁵ COMTE, Auguste, IN, LE MOIGNE J.L. (1995), « *Les épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation* », PUF, Paris

¹⁷⁶ GIROD-SEVILLE, M. & PERRET, V. (1999), *Fondements épistémologiques de la recherche*. Méthodes de recherche en management, sous la direction de R.A.Thiétart, Edition Dunod, pp.13-33

4.1.1.2. Thèse des constructivistes : la connaissance est construite

L'épistémologie constructiviste¹⁷⁷ a été construite et développée au fil des années. Ses précurseurs sont les trois grands « V »: Vico (1668-1744), Vinci (1452-1519) et Valéry (1871-1944), ses initiateurs sont Bachelard, Bateson et Von Foerster et, enfin, ses fondateurs sont la «*Troïka*» incarnée par Piaget, Simon et Morin. L'hypothèse des constructivistes est phénoménologique, dénommée aussi hypothèse interactionniste. Les constructivistes partent de l'idée selon laquelle la réalité est socialement construite et qu'elle n'existe pas en elle-même. Dans cette approche, il est nécessaire de comprendre les processus pour pouvoir analyser la structuration d'une situation.

4.1.1.3. Thèse des interprétativistes : la connaissance est acquise à travers des interprétations

Le courant des interprétativistes¹⁷⁸ est un prolongement de la thèse des constructivistes. Le chemin d'acquisition de la connaissance passe par la compréhension de la construction de la réalité sociale au travers des interprétations de pratiques d'acteurs. La réalité est instruite à travers les interprétations que les acteurs donnent au chercheur, en fonction des intentions, des motivations, des attentes et des croyances de ceux-ci.

4.1.2. Positionnement épistémologique à la base de notre démarche de recherche

Dans les trois paradigmes, les connaissances sont issues d'une méthode scientifique étant donné que la production de connaissances suit des règles définies.

¹⁷⁷ Ou les épistémologies constructivistes au pluriel. Les raisons de pluriel dans le livre de Le Moigne : les épistémologies constructivistes. Il y a divers paradigmes constructivistes : paradigme de l'épistémologie génétique (Piaget), paradigme de constructivisme radical (Glaszersfeld), le paradigme des sciences de l'artificiel (Simon), le paradigme des sciences complexes (Morin)...

¹⁷⁸ CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977), L'acteur et le système, Paris, Editions du seuil, Points, Politique.

Le tableau ci-après est un résumé des principales réponses apportées par chacun des différents paradigmes aux interrogations épistémologiques¹⁷⁹.

Tableau 4 : Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste

Les questions épistémologiques	Le positivisme	L'interprétativisme	Le constructivisme
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 nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités	
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	La découverte Recherche formulée en termes de, pour quelles causes ..." Statut privilégié de l'explication »	L'interprétation Recherche formulée en termes de..... „pour quelles motivations des acteurs ..." Statut privilégié de la compréhension	La construction Recherche formulée en termes "de..... pour quelles finalités ..." Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Comme l'indique le tableau 4, l'interprétativisme et le constructivisme sont parfois indifférenciés dans la mesure où ils adoptent tous deux une stratégie

¹⁷⁹ THIETART, R.A. (2003), Méthodes de recherche en management, 2nde édition, Dunod

subjective de la recherche. La stratégie interprétative se trouve déjà dans les travaux de Max Weber. Il souligne, en effet, l'importance de la compréhension, c'est-à-dire que le chercheur ne peut comprendre les activités sociales que s'il tient compte du sens assigné par les acteurs. En somme, les finalités recherchées par les interprétativistes s'articulent autour de la compréhension du monde social par l'interprétation de la « réalité perçue » par des acteurs

Considérant cette synthèse, notre recherche s'inscrit davantage dans une démarche interprétative. La construction de nos outils de recherche, à savoir, la problématique, le fil conducteur, l'objet et les hypothèses de la recherche ont connu plusieurs évolutions au fur et à mesure de la collecte des données. Notre recherche se fonde sur :

- la construction de la connaissance en interaction et à partir des entretiens réalisés auprès des acteurs ;
- la conciliation des connaissances génériques et actionnables ;
- l'interprétation de pratiques d'acteurs

Le processus de construction de notre recherche a été construit à travers les différents entretiens réalisés auprès d'un corpus des salariés de la Société S2C. Cette démarche a contribué à la construction progressive de notre thèse.

4.1.2.1. Problématique de la relation objet/sujet en sciences de l'éducation

La relation objet/sujet et l'idée d'objectivité sont des problématiques dans les sciences sociales¹⁸⁰ En effet, le sujet¹⁸¹ et l'objet ne sont pas entièrement distincts dans la mesure où le chercheur, qui est le sujet, fait partie intégrante de l'objet qu'il étudie.

¹⁸⁰ ALLIX-DESFAUTAUX, C. (1998), *Triangulation : vers un dépassement de l'opposition qualitatif/quantitatif*, Economies et Sociétés, Sciences de Gestion, n°2,1998, pp.209-226

¹⁸¹ Le sujet est défini comme un être humain vers lequel est dirigé une recherche. Le sujet peut être un acteur participant à la recherche.

Historiquement, depuis Kant, l'idéal scientifique a été l'objectivité, ce qui est valable universellement, c'est-à-dire pour tous les esprits, indépendamment de l'époque et du lieu. Cette objectivité s'exprime en termes de neutralité. Tout processus d'objectivation ne se réalise que par une mise en extériorité de l'objet. Il s'agit d'une prise de distance du sujet vis-à-vis de lui-même pour se rapprocher de l'objet. Dans notre cas, nous avons su garder cette neutralité en exploitant un matériau existant d'une part, et en diligentant une enquête de suivi d'autre part.

4.1.2.2. Opinion et connaissance antérieure

Selon Bachelard (1934)¹⁸², les obstacles qui freinent le chercheur pour progresser dans sa recherche de la vérité sont d'origine interne : l'opinion et le savoir acquis ou la connaissance antérieure. Le chercheur doit dépasser ces obstacles épistémologiques, en écartant tout ce qui lui est propre : idées, croyances ou préférences personnelles.

Par ailleurs, le chercheur ne doit pas tirer ses conclusions trop tôt, mais plutôt laisser à son esprit le temps d'explorer les voies qui le portent vers les conclusions.

4.2. PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE NOTRE RAISONNEMENT SCIENTIFIQUE ET CONSTRUCTION DU CORPS D'HYPOTHÈSES

Nous définissons, dans cette section, la formulation des hypothèses et le processus de construction de notre raisonnement scientifique **(4.2.1)** ainsi que la méthode de construction du corps d'hypothèses **(4.2.2)**.

¹⁸² BACHELARD, G. (1934), *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie J Vrin, Collection Biblio Textes Philosophiques, 2000, 304p.

4.2.1. Formulation des hypothèses et processus de construction de notre raisonnement scientifique

Le raisonnement est un processus cognitif qui permet d'obtenir de nouveaux résultats ou de vérifier un fait en faisant appel à différentes lois ou expériences. Le point de départ de ce processus est la formulation des hypothèses de recherche. Nous distinguons trois modes de construction du raisonnement, à savoir le raisonnement par induction, le raisonnement par déduction et le raisonnement abductif. Le processus de raisonnement peut impliquer un seul, deux ou bien les trois types de raisonnements. La combinaison des trois formes de raisonnement déduction-abduction-induction est également possible.

4.2.2. Méthode de construction du corps d'hypothèses

La construction de l'ensemble de nos hypothèses, tout au long de notre recherche, a fait appel aux trois formes de raisonnements. Notre point de départ a été la problématique. Par la suite, plusieurs hypothèses ont émergé de façon désordonnée. La construction du corps d'hypothèses s'est faite progressivement, au fur et à mesure de l'accumulation de matériaux bibliographiques et expérimentaux. Nous les avons alors classées au fur et à mesure de leurs explications en trois catégories :

- Hypothèse N° 1 : les compétences clés issues du cadre commun Européen de référence et de leurs correspondances dans le socle commun de connaissances et de compétences qui constituent, au regard du contexte socio-économique actuel, un pré-requis à une employabilité ; (Etat descriptif, contexte, déterminants) ;
- Hypothèse N° 2 : le développement des compétences clés permet d'accroître l'employabilité des individus et favorise la mobilité professionnelle des salariés (sujet apprenant, dynamique, dimension individuelle) ;

- Hypothèse N° 3 : les organisations qualifiantes favorisent le développement des compétences clés et permettent d'optimiser la performance des salariés. (employabilité durable)

Nous envisageons de valider ces trois hypothèses par notre recherche et d'enchaîner ainsi les trois niveaux : descriptif, explicatif et prescriptif.

4.3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

La réalisation d'une recherche exige le choix d'une méthodologie. Nous présentons, dans un premier temps, notre positionnement méthodologique (4.3.1). Ensuite, nous définissons le concept de l'intersubjectivité contradictoire, qui constitue l'alternative à l'objectivation de nos données issues du terrain, et la méthode de validation des connaissances (4.3.2).

4.3.1. Positionnement méthodologique de notre recherche

Nous exposons les principales méthodologies de recherche en sciences de l'éducation, leurs avantages et leurs limites, puis ensuite, nous comparons ces méthodes pour choisir celle qui nous permettra d'étudier au mieux notre objet de recherche.

4.3.1.1. Principales méthodologies de recherche en sciences de l'éducation

Deux grands types de méthodologies sont utilisés dans les recherches en sciences de l'éducation à savoir :

- Les méthodes qualitatives : étude de cas, recherche-action, recherche-intervention, observation participante ;

- Les méthodes quantitatives : questionnaire et sondage, bases de données...

Chacune des deux méthodologies possède ses propres caractéristiques. Les méthodologies qualitatives permettent d'étudier en profondeur l'objet de recherche, en analysant le pourquoi et le comment des événements dans des situations concrètes, tandis que les méthodes quantitatives consistent à mesurer les phénomènes sociaux en donnant une expression chiffrée des données.

Cependant, les chercheurs reconnaissent certaines limites dans l'utilisation des approches qualitatives et quantitatives. Les méthodologies qualitatives s'exposent, par exemple, aux critiques relatives à l'objectivité tandis que les méthodologies quantitatives se heurtent à d'autres types de limites liées à la fiabilité des données recueillies par la technique même du questionnaire.

4.3.1.2. Partis pris méthodologiques

Les méthodes de recherche sont classées en trois familles, selon le degré d'interpénétration et d'interaction entre le chercheur et son terrain. On parle alors des recherches « extérieures à l'entreprise », des recherches « contemplatives » et des recherches « interactives ».

Pour repérer les facteurs intervenant dans les situations de développement des compétences clés en entreprise, nous avons pris le parti de privilégier le point de vue des salariés. Nous nous sommes intéressés aux représentations que les acteurs se font des effets de ces pratiques (pratiques déclarées).

Ce faisant, nous avons privilégié les questionnaires et le travail sur des bases de données récoltées par le réseau des Greta de l'académie de Créteil.

Afin de repérer les facteurs intervenant dans les situations de développement des compétences clés en entreprise, nous avons pris le parti de privilégier le point de vue et le ressenti des salariés.

Ce parti pris méthodologique repose d'une part, sur la récupération des synthèses des entretiens de positionnement prospectif individuel (EPPI) réalisés en décembre 2009 par le réseau des GRETA de l'académie de Créteil, dans le cadre du dispositif « Cap compétences » et d'autre part, sur l'enquête réalisée auprès d'un corpus de salariés ayant bénéficié du dispositif initial.

4.3.2. Méthode de validation des connaissances

Les méthodes de recherche peuvent s'évaluer selon le critère de validité. La puissance, ou la validité générale d'une recherche, provient de sa validité interne et de sa validité externe. Nous montrons dans les paragraphes suivants le degré de la validation de notre recherche.

4.3.2.1. Validité interne

La validité interne consiste à assurer la pertinence et la cohérence interne des résultats de l'étude. Nous avons utilisé deux sources de données de façon complémentaire :

- Des données primaires, obtenues à partir des allers-retours entre l'exploration théorique et l'exploration empirique auprès des salariés ;
- Des données secondaires, composées de données secondaires internes (documents fournissant des informations relatives à l'entreprise) et de données secondaires externes (situation économique, par exemple).

Afin d'accroître la validité interne de notre recherche, nous avons essayé, d'une part, de combiner et de doser les matériaux bibliographiques et les matériaux

expérimentaux et, d'autre part, d'utiliser conjointement des sources et des techniques de collecte et de production des données.

4.3.2.2. Validité externe

La validité externe correspond à la généralisation des résultats d'une recherche étendue à l'ensemble du domaine qui a fait l'objet d'investigation voire à un domaine plus vaste encore. Dans notre recherche, la validité externe des données primaires est réduite. Cependant, nous avons tenté de multiplier les sources d'information et de valider l'analyse par plusieurs acteurs clés, plus particulièrement le responsable de formation de la Société S2C et les deux pilotes du réseau des GRETA de l'académie de Créteil. Les résultats étaient visibles et contrôlables par les acteurs impliqués directement dans le dispositif « Cap Compétences ».

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Dans ce quatrième chapitre, nous avons explicité notre positionnement épistémologique et nos choix méthodologiques.

Pour repérer les compétences clés, identifier l'impact des organisations qualifiantes dans le processus de développement de ces compétences et de construire le cadre qui pourrait aider les entreprises à sécuriser les parcours professionnels des individus, nous avons procédé en trois étapes. La première étudie les représentations des salariés, la deuxième consiste à donner une explication et la troisième propose des interprétations. Notre démarche a pour but de créer le cadre qui favorise le développement des compétences d'employabilité durable. Cette démarche a fait appel aux trois formes de raisonnements : un raisonnement déductif qui implique de déduire la connaissance à partir des connaissances antérieures, un raisonnement inductif qui se produit à partir des observations du concret et un raisonnement abductif

qui constitue un procès réversible où les résultats sont toujours impliqués aux causes et vice-versa.

Pour ce faire, nous avons utilisé plusieurs sources de données, de façon complémentaire, afin d'assurer la pertinence et la cohérence interne des résultats de notre étude. Par ailleurs, nous pensons que l'une des limites de notre recherche, consistera en la validité externe ou la généralisation des résultats de notre recherche, qui s'en trouvera ainsi réduite. Dans le chapitre 5, nous présenterons en détail la méthode de réalisation de notre recherche.

CHAPITRE 5

MÉTHODES D'ACCÈS AUX INFORMATIONS ET TECHNIQUES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Ce chapitre est consacré à la présentation des méthodes d'accès aux informations et aux méthodes de recueil et d'analyse des données. Nous présentons dans une première section (5.1), la méthode d'accès aux informations et les différentes étapes de notre recherche. Nous détaillons, dans une deuxième section (5.2), la méthode de réalisation des 218 entretiens de positionnement prospectif individuel conduits dans le cadre du dispositif « Cap Compétences » puis nous présentons l'enquête de suivi réalisée auprès d'un échantillon de 23 salariés appartenant au corpus initial. Dans une troisième section (5.3), nous exposons les techniques de recueil et les méthodes d'analyse de données.

5.1 METHODES D'ACCES AU TERRAIN DE RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà exprimé dans le quatrième chapitre, nous avons choisi une recherche « extérieure à l'entreprise ». La richesse de cette méthode de recherche résulte de la prise en compte des dits et des non-dits des acteurs et du fait qu'elle permette de réduire les distances entre le chercheur et l'objet étudié pour mieux interpréter les données recueillies. La position du chercheur sur son terrain d'observation scientifique compte parmi les facteurs qui conditionnent la qualité des informations à recueillir. Cette position dépend de plusieurs éléments, notamment de la capacité à communiquer avec le milieu professionnel et de l'engagement préalable sur les résultats escomptés.

A l'origine de notre recherche, un projet que nous avons eu l'occasion de piloter dans le cadre de nos fonctions de direction à la Délégation Académique à la Formation Continue (DAFCO) de l'académie de Créteil. Le choix s'est porté sur l'exploitation des données collectées dans le cadre d'un dispositif « Cap compétences » réalisé par le réseau de GRETA de l'académie de Créteil. Ce dispositif a concerné 218 salariés appartenant à la Société S2C. Ce choix initial n'a pas permis de valider l'ensemble des hypothèses. Nous avons décidé alors de diligenter une enquête que nous avons baptisé « enquête de suivi » auprès d'un échantillon de 23 salariés appartenant au corpus initial. Nous allons présenter tout d'abord, le champ de la recherche (5.1.1.), puis nous détaillerons les étapes de la recherche (5.1.2.).

5.1.1 Champ de la recherche

Le champ de notre recherche concerne une entreprise du secteur privé. La Société S2C est leader dans le secteur de la communication extérieure. Elle est présente dans 44 pays répartis sur les 5 continents. Elle emploie 8000 collaborateurs dont un millier en France répartis sur l'ensemble du territoire. Le chiffre d'affaires annuel est estimé à 2,7 milliards de dollars. La Société S2C est composée de 9 directions régionales, 13 relais et 16 sites pour mailler l'ensemble du territoire, 2 plateformes pour la préparation et l'expédition des produits et le siège de l'entreprise.

5.1.2 Les étapes de la recherche

Nous présentons dans les paragraphes suivants, le processus de notre recherche.

5.1.2.1 Contexte de la demande

L'accord du 21 avril 2009 entre L'Etat et le Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP) prévoyait la mise en œuvre d'un dispositif

exceptionnel de formation professionnelle en faveur du maintien de l'emploi et du développement des compétences.

Dans ce cadre, le projet de co-financement par l'Assurance Formation Des Activités du Spectacle (AFDAS) des dispositifs de formation « compétences clés » mis en œuvre par le réseau des Greta à destination des salariés des entreprises adhérentes de l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA) répondant aux critères d'éligibilité, a été retenu par le FPSPP.

5.1.2.2 Demande initiale

La Société S2C souhaitait proposer à ses collaborateurs ayant fonction d'afficheur des formations dont l'objectif prioritaire était de développer des compétences professionnelles transversales. Ces formations devaient favoriser également le transfert des compétences mobilisées dans le cadre de leur profession vers d'autres champs d'activités potentiels.

5.1.2.3 Evolution des publics ciblés

Après que les premières rencontres aient eu lieu entre l'AFDAS, la Société S2C et le réseau des GRETA de l'académie de Créteil, l'entreprise a déployé un plan de départ volontaire concernant les « afficheurs-colle » pour lesquels le dispositif « Cap compétences » avait tout d'abord été envisagé. Le choix d'une autre catégorie tripartite du personnel a été fait pour le dispositif « Cap compétences ». Il s'agissait alors des afficheurs, des collaborateurs et des assistantes répondant aux critères de l'accord sénior.

5.1.2.4 Le dispositif et le calendrier de réalisation

Le dispositif « Cap compétences » a concerné 218 salariés, répartis sur l'ensemble du territoire national.

Le processus de formation se déroulait en trois étapes. Une première étape était consacrée à l'entretien de positionnement prospectif individuel (janvier à mars 2010). La deuxième étape concernait le tronc commun modulaire qui permettait de conscientiser, formaliser et valoriser les compétences transversales du salarié au travers d'une démarche de projet (avril à juillet 2010). Et enfin, la troisième étape était composée des modules complémentaires de formation pour renforcer les compétences clés 1, 2 et 4 (septembre à décembre 2010).

Comme nous l'avons déjà signalé, ce projet a été piloté par la DAFCO de l'académie de Créteil. Pour ce faire et afin de couvrir les différentes régions concernées par la mise en place de ce dispositif, 27 GRETA, répartis dans 20 académies ont été mobilisés.

5.2 MÉTHODES DE RÉALISATION DES ENTRETIENS

Nous présentons d'abord dans cette deuxième section, la méthode de réalisation des entretiens de positionnement prospectif individuel **(5.2.1)**, puis l'enquête de suivi **(5.2.2)**.

5.2.1 Réalisation des entretiens de positionnement prospectif individuel

Les entretiens de positionnement prospectif individuel constituent une étape importante du dispositif « Cap Compétences ».

5.2.1.1 Techniques de recueil des données mobilisées pour cette recherche

Les formateurs impliqués directement dans ce dispositif ont utilisé la méthode de « l'entretien semi-directif » pour recueillir les données qualitatives, liées à l'expérience professionnelle des salariés. Cette méthode est l'une des techniques les plus fréquemment utilisées dans les méthodes de

recherche. Elle permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien.

Dans ce qui suit, nous présentons les acteurs interrogés ainsi que le protocole des entretiens menés, c'est-à-dire l'organisation et la conduite des entretiens.

5.2.1.2 Acteurs interrogés dans l'entreprise 2SC

Les 218 salariés ayant bénéficié du dispositif « Cap Compétences » se répartissent comme suit :

Tableau 5 : Répartition des salariés par métier

Métiers	Effectifs	Répartition en %
Agent administratif	68	31,20 %
Afficheur	65	29,80 %
Agent de fabrication	36	16,50 %
Agent logistique	18	8,30 %
Chef d'équipe	10	4,60 %
Agent technique	7	3,20 %
Coordinateur	6	2,80 %
Commercial	5	2,30 %
Agent Polyvalent	3	1,40 %

5.2.2 Présentation et conduite de l'entretien

Afin de recueillir les informations nécessaires au traitement de notre problématique, les formateurs impliqués dans ce dispositif ont utilisé un guide d'entretien.

5.2.2.1 Le guide d'entretien

Les entretiens de positionnement prospectif individuels ont été organisés sur les lieux de travail et conduits par une équipe de sept formateurs. Le choix

d'une équipe restreinte a été fait pour garantir l'homogénéité des pratiques. Un guide méthodologique spécifique a également été produit à cette fin. Tous les entretiens ont fait l'objet d'une synthèse formalisée, mise à disposition de l'entreprise via un espace collaboratif en accès restreint sur internet.

Pour mener ces entretiens de positionnement, des consignes précises ont été explicitées aux formateurs :

- installer une relation de confiance avec le bénéficiaire de façon à susciter son intérêt pour la formation proposée, voire son adhésion ;
- permettre au bénéficiaire de tenir un discours individuel et personnel ;
- aider le bénéficiaire à percevoir la potentielle transversalité de ses compétences et leur valeur sur le marché du travail ;
- accompagner le bénéficiaire dans une prise de conscience quant à la nécessité d'actualiser et/ou de développer des compétences clés dans le cadre de son travail et en réponse aux exigences des entreprises ;
- favoriser la verbalisation par le bénéficiaire de ses projets et/ou objectifs personnels et professionnels ;
- recueillir des données précises et en nombre suffisant de la part du bénéficiaire afin de restituer une synthèse d'entretien et une préconisation de formation au financeur et à l'entreprise.

La durée de l'entretien a été fixée à trois heures. Pour mener ces entretiens, quelques pistes ont été précisées à l'équipe de sept formateurs.

Avant d'entrer dans une série de questions précises sur les compétences de la personne interrogée, la personne chargée de mener l'entretien peut jauger de :

- la capacité du salarié à se situer dans l'espace (ex : si vous menez l'entretien en intra : « J'ai eu des difficultés à trouver le lieu de

l'entreprise ! Je me suis perdu ! Vous avez trouvé facilement, vous, la première fois que vous vous êtes rendu ici ? » ; si vous menez l'entretien dans le centre de formation où vous travaillez : « Comment êtes-vous venu ? Avez-vous trouvé facilement ? Comment vous y êtes-vous pris : internet, plan de métro, questions aux passants ? ») ;

- sa capacité à se situer dans le temps et à raisonner logiquement (parcours scolaire ? parcours professionnel ? formation continue ? organisation de la charge de travail ?) ;
- son état d'esprit, sa confiance et son estime de soi (« Que pensez-vous de cette possibilité que votre entreprise vous offre ? ») ;
- ses attentes, ses besoins et ses centres d'intérêt afin notamment de repérer les représentations et les valeurs des futurs participants (« Qu'attendez-vous de cet entretien / de cette formation ? ») ;
- l'interviewer peut choisir d'aborder certains points de façons diverses selon ses interlocuteurs, de traiter des sujets dans l'ordre qui convient le mieux aux bénéficiaires, de revenir sur certaines questions plus tard dans l'entretien si l'interviewé ne souhaite pas y répondre immédiatement ;
- dans la mesure où il n'est pas question de test, l'interviewer ne mesure pas le niveau du salarié dans les divers domaines de compétences mais prend d'abord en compte sa parole, c'est-à-dire le regard qu'il porte sur lui-même ;
- l'interviewer écoute les interrogations ou les remarques du salarié et tente éventuellement d'y répondre. Ces interrogations permettent un réel échange et peuvent l'amener sur des terrains intéressants pour l'entretien prospectif.

Ainsi, l'interviewer laisse libre cours à l'expression du salarié et peut entamer avec lui une conversation, sans toutefois perdre de vue qu'une synthèse doit être transmise. Il veille donc d'un côté à ce que le salarié soit en confiance et dans de bonnes conditions pour parler de lui, en n'excluant pas la possibilité par exemple de conduire l'entretien sur le poste de travail du salarié, et d'un autre côté à ce qu'il communique sur ses compétences.

La personne chargée du positionnement débute l'entretien en se présentant puis en énonçant les objectifs de l'entretien :

- elle présente le contexte dans lequel agissent les acteurs du dispositif Compétences Clés (salarié, entreprise, OPCA et centre de formation). Elle rappelle que ce dispositif est nouveau en France et qu'il vise au maintien dans l'emploi ou au développement de compétences, soit en vue d'une évolution dans l'emploi occupé ou dans le secteur d'activité, soit en vue d'un changement de poste, voire d'entreprise. L'interviewer appuiera sur le fait que les compétences acquises, en cours d'acquisition (à approfondir ou formaliser) ou à acquérir sont de toutes façons transférables et transversales, c'est-à-dire réutilisables dans d'autres emplois ou contextes. Le projet personnel et professionnel vise, en ce sens, une construction de parcours de formation adapté, quel que soit l'avenir professionnel du salarié ;
- l'entretien prospectif individuel doit permettre de mieux connaître chaque salarié, aussi bien dans son parcours que dans ses attentes, besoins, centres d'intérêts et projets d'avenir (personnels et professionnels). La personne chargée du positionnement précise que l'entretien n'est pas un test et qu'il ne donne pas lieu à un jugement, mais à des grilles d'évaluation qui vont permettre d'accroître la qualité du dispositif de formation ;
- l'entretien permet aussi à l'ensemble des formateurs d'une équipe pédagogique d'élaborer une action de formation adaptée à chaque

public. A cet effet, l'interviewer rappelle que la maquette de modules présentée à l'entreprise est un cahier des charges dont le contenu dépend des participants ;

- la formation dispensée dans le cadre du dispositif « Cap compétences » doit enfin être comprise comme une étape d'un parcours personnel, professionnel et de formation plus générale. La personne chargée du positionnement rassure le bénéficiaire sur la durée de mise en œuvre de certains objectifs du salarié, tout en lui précisant qu'un travail sur la faisabilité et le réalisme de chaque projet sera mené durant la formation.

Après cette présentation, le salarié expose à son interlocuteur ses projets personnel et professionnel au regard de son environnement professionnel et de la conjoncture économique actuelle.

Il est important que l'interviewer établisse une relation de confiance, par exemple en se présentant lui-même à deux niveaux : socialement et personnellement.

Afin de mesurer la compétence à communiquer en français (langue maternelle ou langue de l'environnement professionnel), la personne chargée de l'entretien fait remplir une fiche de renseignements à l'interviewé. Cette fiche de présentation individuelle comprend trois objectifs principaux :

- évaluer le niveau du futur stagiaire en français écrit (lecture-compréhension-écrit), lui faire prendre conscience de ses points forts et des évolutions au cours de sa vie professionnelle passée et future ;
- utiliser les réponses aux questions comme point de départ aux échanges à venir.

Après avoir rempli l'en-tête de la fiche, le bénéficiaire répond à des questions, certaines fermées et d'autres ouvertes, qui permettent non seulement à l'équipe

pédagogique de mieux saisir son projet professionnel et ainsi d'y adapter la formation, mais aussi à la personne qui mène l'entretien d'entamer une discussion sur l'avant, le pendant et l'après.

En effet, les formations et projets (personnels ou professionnels) doivent être repérés comme des jalons dans la vie du futur stagiaire. Rappelons ici que, dans tous les cas, une situation est toujours amenée à évoluer, et que c'est dans le sens de cette prise de conscience positive que la fiche de présentation individuelle a été élaborée.

Si la personne chargée du positionnement perçoit que le bénéficiaire est en difficulté pour lire les questions et y répondre, il n'hésite pas à l'aider, aussi bien en lecture que dans la formulation ou la construction de réponses à l'écrit.

Il s'agit ensuite pour l'interviewer de poser des questions pour parvenir à connaître les modalités de mise en œuvre des compétences clés repérées dans les activités de référence en situation de travail dans l'ensemble des emplois occupés par le salarié. L'échange porte sur huit compétences clés :

- communication en français ; langue maternelle ou langue professionnelle (exemple : « Lors d'une réunion avec votre équipe, prenez-vous des notes pour transmettre ce qui a été dit ou tout simplement pour vous en souvenir plus tard ? » ; « Comprenez-vous tout le langage technique utilisé dans l'entreprise ? » ; « Vous me dites que votre langue maternelle est l'italien. Avez-vous déjà eu l'occasion de parler italien au travail ? Vous vous exprimez plus aisément en français ou en italien ? Eprenez-vous parfois des difficultés à vous exprimer en français ? Dans quels contextes ou situations ? ») ;
- communication dans une langue étrangère (autre que le français pour les personnes dont la langue maternelle est le français ou que la langue maternelle pour les personnes d'origine étrangère) : anglais (exemple : « Vous m'avez dit avoir été à l'école jusqu'à la troisième. Y avez-vous

appris une langue étrangère ? » ; « Vous aidez votre enfant à faire ses devoirs en anglais. Est-ce que vous avez l'occasion de parler anglais au travail ? Est-ce que l'anglais que votre enfant apprend et celui que vous utilisez au travail sont très différents ? En quoi ? ») ;

- culture mathématique et compétence de base en sciences et technologique (exemple : « J'ai entendu que vous avez des bons de commande à remplir parfois. Avez-vous été formé pour cela ? Est-ce que cela vous paraît facile ? Est-ce que quelqu'un vous a expliqué comment faire ? » ; « Lorsque vous gérez les stocks, pensez-vous que la méthode que vous utilisez est la plus efficace ? ») ;
- culture numérique (exemple : « Est-ce que vous êtes amené à utiliser des outils numériques, comme l'ordinateur par exemple ? » ; « Est-ce que vous pourriez enregistrer certaines des commandes dont vous avez la charge sur un ordinateur, si vous le souhaitiez ? » ; « Comment communiquez-vous en interne dans l'entreprise : utilisez-vous l'intranet ? » ; « Avez-vous déjà bénéficié d'une formation dans le domaine de l'informatique ou du numérique ? ») ;
- apprendre à apprendre (exemple : « Lorsque votre chef vous demande d'effectuer une liste de tâches, retenez-vous tout ce qu'il vous dit, ou bien le notez-vous quelque part pour ne pas oublier, ou bien vous transmet-il cette liste par écrit ? » ; « Quelle technique utilisez-vous pour retenir les informations et mémoriser les commandes ? » ; « Si le personnel dirigeant retient votre attention sur les nouveaux décrets en vigueur, comment en prenez-vous connaissance ? ») ;
- compétences interpersonnelles, interculturelles, compétences sociales et civiques (exemple : « Avez-vous rencontré des situations conflictuelles dans le domaine professionnel ? Comment vous situez-vous dans ces cas ? » ; « Comment décririez-vous les relations que vous entretenez avec vos collègues ? Et avec vos clients ? ») ;

- esprit d'initiative et d'entreprise (exemple : « Avez-vous déjà exprimé, à votre famille ou à votre directeur, le souhait de vous former dans un domaine qui vous intéresse personnellement ? » ; « Avez-vous envisagé la possibilité de vous requalifier pour un poste qui conviendrait davantage à vos compétences et centres d'intérêt ? » ; « Dans quel but avez-vous choisi, il y 4 ans, de faire un bilan de compétences ? ») ;
- sensibilité culturelle (exemple : « Vous m'avez dit avoir choisi le même métier que votre père et votre grand-père. Est-ce par amour du métier ? » ; « Appréciez-vous votre environnement de travail ? »).

Il s'agit enfin de questionner le bénéficiaire sur sa perception de l'avenir proche et plus lointain (projet de carrière ? projet de vie ? démarches entamées au préalable ?), qui apparaîtra dans la rubrique « remarques » lors de la rédaction de la synthèse.

La construction du projet de formation s'effectue autour des huit mêmes compétences clés énoncées plus haut. L'objectif réside maintenant dans l'engagement de l'échange autour de la stratégie d'utilisation des 80 heures de formation exploitables. La co-construction doit tenir compte :

- du contexte socio-économique réel et de la situation professionnelle et personnelle de l'interviewé ;
- des centres d'intérêt et des demandes de l'interviewé ;
- de ses besoins en termes de développement des compétences clés ;
- de la cohérence entre ce que dit le salarié et ce qu'il donne à entendre ;
- du décalage entre les représentations de l'interviewé et celles de l'interviewer ;
- d'un double objectif d'adaptabilité à une société en mouvance et d'employabilité sur le marché du travail actuel.

Après une pause, le salarié peut éventuellement poser quelques questions sur la finalité de l'entretien ou de la formation. L'échange porte ensuite sur les objectifs individuels à travailler dans le cadre de la formation « Cap compétences » en vue de la réalisation du projet professionnel.

Si certains salariés souhaitent acquérir des compétences spécifiques en anglais ou dans une autre langue, cela peut figurer dans la rubrique « suggestions de formations complémentaires ».

5.2.2.2. La synthèse de l'entretien de positionnement

Dans la rubrique « projet » de la synthèse de l'entretien de positionnement (cf. annexe 5) apparaissent à la fois le(s) projet(s) personnel(s) et professionnel(s) du salarié, ses motivations et le degré de prise de conscience d'une nécessité de se former au regard du contexte économique et social. Ces données sont recueillies sur l'ensemble de l'entretien et ne font pas forcément l'objet de questions directes.

Dans le premier tableau (« compétences clés repérées »), il est important que les compétences du salarié figurent systématiquement au regard d'activités de référence.

Ainsi, des capacités non contextualisées (exemple: « utilisation du web et de la messagerie électronique », « utilisation de la calculatrice », « notions scolaires en anglais ») et des compétences strictement professionnelles (ex : « utilisation d'un logiciel ou d'une machine spécifique à un métier ») sont à proscrire. En effet, l'objectif est de mesurer la part des huit compétences clés dans les emplois jusque-là occupés par le salarié puis de la mettre en relation avec son projet. Par ailleurs, certaines compétences peuvent apparaître dans plusieurs cases (ex : « vérification des stocks » peut faire appel à la fois à l'esprit d'initiative et à une culture mathématique ; « savoir communiquer à l'intérieur d'une équipe » peut renvoyer à la fois à la compétence communiquer

dans la langue maternelle et la compétence interpersonnelle s'il s'agit de médiation ou de gestion de conflit). Enfin, les termes vagues sont à éviter, car ils ne renseignent pas le niveau de compétence du salarié (ainsi, par exemple, à la place de « communication » il est préférable d'indiquer « communication écrite courante » ou « communication uniquement à l'oral »).

Dans la rubrique « remarques », la personne en charge du positionnement peut résumer les réactions du salarié par rapport à la formation à venir, ses inquiétudes ou remarques. La rubrique peut aussi comprendre les impressions du salarié quant à la possibilité de transfert de ses compétences, ou à la possibilité de mener à bien son projet.

Dans le second tableau (« préconisation de formation »), il est important de tenir compte des interventions du salarié interviewé. En effet, il n'est pas question pour l'interviewer de préconiser *a priori* un tel contenu de formation, mais de reporter dans le tableau ce qui a été discuté en entretien. Lors de la rédaction de la synthèse, la personne en charge du positionnement se réfère à la maquette de modules, notamment pour remplir la colonne « intitulé » du module.

Enfin, la personne en charge du positionnement précise dans la rubrique « cohérence des objectifs » l'articulation entre les objectifs de chaque module et le projet du bénéficiaire.

Dans la rubrique « suggestions de formations complémentaires » l'interviewer indique les compétences que le salarié devra approfondir par la suite et/ou les formations qu'il devra suivre pour atteindre ses objectifs à plus long terme et réaliser son projet professionnel. Ces deux points auront été abordés lors de l'entretien.

5.2.3. Le processus de formation et les modules

Les plannings de formation ont été réalisés par le réseau des GRETA de l'académie de Créteil en fonction des contraintes organisationnelles imposées par les impératifs de production de la Société S2C. Ils ont été formalisés et mis à la disposition de tous les acteurs de la formation.

Les formations ont eu lieu dans les locaux de la Société S2C et dans les locaux des GRETA en fonction des possibilités de l'entreprise et/ou des besoins de matériels. Sept villes ont été retenues pour accueillir les différentes actions de formation : Bordeaux, Lyon, Montpellier, Créteil, Paris, Rennes, Marseille. Les effectifs se répartissaient comme suit :

Tableau 6 : Régions d'habitation des salariés

Régions	Effectifs	%
Parisienne	118	54,10
Province	100	45,90
Total	218	100,00

5.2.3.1. Les modules du tronc commun

Le tronc commun représente un volume de 42 heures de formation réparties en trois modules :

du projet à l'action pour une durée de 14 heures, soit 4 séances de 3,5 heures chacune. Les objectifs de formation sont adaptés selon que les salariés souhaitent utiliser la formation pour faire émerger un projet nouveau, le confirmer ou le mettre en œuvre. Le formateur en charge du positionnement a mentionné dans la synthèse de l'Entretien de Positionnement Prospectif Individuel (EPPi), l'existence ou non d'un projet et dans le premier cas l'état de maturation de ce dernier. Afin de rendre réaliste son projet par le repérage de ses compétences, il convient de définir et/ou affiner son projet dans le contexte professionnel et personnel. Les compétences clés mobilisées sont :

- apprendre à apprendre ; esprit d'initiative et d'entreprise ;
- valoriser ses savoir-faire d'une durée de 14 heures, soit 4 séances de 3,5 heures chacune. Pour nommer, valoriser ses compétences et évaluer ses compétences et en mesurer les possibilités de transfert vers un autre métier, une autre activité. Les Compétences Clés mobilisées sont : culture mathématique et compétence de base en sciences et technologie ; apprendre à apprendre ; esprit d'initiative et d'entreprise ;
- la communication pour interagir d'une durée de 14 heures, soit 4 séances de 3,5 heures chacune. Ce module vise à développer et utiliser son réseau relationnel au service du projet. De ce fait, pour repérer les réseaux existants, il faut identifier ses propres réseaux relationnels, acquérir les méthodes et outils pour activer et développer ses réseaux et choisir la posture de communication adaptée dans son propre réseau et en milieu hétérogène. Les compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques sont à mobiliser.

5.2.3.2. Les modules complémentaires

Chaque module optionnel représente un volume de 17,5 heures de formation (5 séances de 3,5 heures), et un parcours de formation ne peut prévoir plus de 2 modules optionnels.

Si deux modules optionnels sont préconisés, ceux-ci doivent appartenir à des catégories différentes parmi les trois suivantes : français, culture numérique, ou anglais. Seuls les modules « français du travail - oral » et « français du travail - écrit » peuvent être prescrits deux fois. Dans cette éventualité, aucun autre module optionnel n'est donc préconisé. Les modules complémentaires se répartissent comme suit :

- français du travail – oral : 5 séances de 3,5 heures chacune pour développer et renforcer ses compétences communicationnelles en français à l'oral dans le domaine professionnel. Il s'agit aussi de repérer et d'utiliser les outils linguistiques permettant l'autonomie en français à l'oral et utiliser les stratégies communicationnelles pour mieux interagir dans son environnement professionnel. Les compétences mobilisées sont communiquer en français, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
- français du travail – écrit, soit 5 séances de 3,5 heures chacune pour développer et renforcer ses compétences communicationnelles en français à l'écrit dans le domaine professionnel. Il s'agit de combiner les outils linguistiques pour mieux communiquer à l'écrit et pour s'auto-évaluer à l'écrit pour affiner ses savoir-faire en vue d'une autonomie communicationnelle à l'écrit. Les compétences mobilisées sont communiquer en français et apprendre à apprendre ;
- Le français au service du projet, soit 5 séances de 3,5 heures chacune. Pour mettre le français au service de son projet, rechercher les moyens linguistiques permettant de mettre en valeur son projet et connaître et utiliser les outils et supports communicationnels, à l'oral comme à l'écrit, en vue d'une présentation de son projet à des interlocuteurs de milieux hétérogènes. Il s'agit aussi d'utiliser la méthode appropriée pour analyser son environnement et exercer une autocritique. Les compétences mobilisées sont communiquées en français, apprendre à apprendre, esprit d'initiative et d'entreprise et sensibilité culturelle ;
- l'environnement numérique - niveau 1, soit 5 séances de 3,5 heures chacune pour mettre la ressource numérique au service de son projet et repérer les outils qui permettent une autonomie numérique et informatique. Il s'agit aussi de connaître les fonctionnalités principales du Pack office, du publipostage, du Web et de la messagerie électronique. La compétence mobilisée est la culture numérique ;

- l'environnement numérique - niveau 2, soit 5 séances de 3,5 heures chacune pour mettre la ressource numérique au service de son projet et repérer et nommer ses compétences pour l'usage du numérique et de l'informatique. Il s'agit aussi de mesurer les possibilités de transfert de ses compétences vers un autre métier, une autre activité,... et de déterminer ses besoins et de développer ses compétences numérique et informatique pour la concrétisation de son projet. La compétence clé mobilisée est la culture numérique ;
- l'anglais : compétence clé - niveau 1, soit 5 séances de 3,5 heures chacune pour mettre l'anglais au service de son projet et pour présenter succinctement son projet professionnel en anglais. La compétence mobilisée est la communication dans une langue étrangère ;
- l'anglais : compétence clé - niveau 2, soit 5 séances de 3,5 heures chacune pour mettre l'anglais au service de son projet et déterminer précisément son niveau de maîtrise de l'anglais. Il s'agit aussi de déterminer ses besoins et de développer ses compétences en anglais pour la concrétisation de son projet. La compétence mobilisée est la communication dans une langue étrangère.

5.3. L'ENQUETE DE SUIVI

Pour tester et vérifier la validité des hypothèses énoncées empiriquement, nous avons confectionné un questionnaire sur la base des entretiens de positionnement dispensés auprès de 218 salariés. Ce premier travail empirique n'a pas permis d'offrir le matériau suffisant au traitement de notre problématique dans sa globalité. Il était donc nécessaire de diligenter une enquête de suivi. Nous présentons dans ce qui suit, l'objectif visé par l'enquête de suivi (**5.3.1**), l'échantillon (**5.3.2**) et le questionnaire (**5.3.3**).

5.3.1. Objectif de l'enquête de suivi

Le traitement de l'ensemble des hypothèses nécessite la réalisation d'une enquête de suivi. Aussi, pour vérifier la pertinence de nos hypothèses, ce deuxième travail empirique a été mené trois ans après la réalisation de l'ensemble du dispositif « Cap compétences ». Au final, nous avons tenté de mesurer la plus-value apportée par ce dispositif sur le parcours professionnel des salariés.

5.3.2. Présentation de l'échantillon

Nous avons choisi de collecter les données auprès d'un échantillon des salariés appartenant au corpus initial. Il s'agit de 23 afficheurs (fiche métier : Entretien d'affichage et mobilier urbain, code ROME : I1201)¹⁸³, choisis parmi les 64 afficheurs qui ont été concernés par les entretiens de positionnement prospectif individuel. Pour plus de commodité, notre choix s'est porté sur 23 personnes de sexe masculin et habitant la région parisienne. Ces afficheurs sont chargés d'effectuer la pose des affichages publicitaires sur des supports et mobiliers urbains. Ils réalisent l'entretien des mobiliers, abris, panneaux urbains et de leurs abords selon les règles de sécurité et les impératifs d'exploitation (propreté, qualité). C'est un métier accessible sans diplôme ni expérience professionnelle mais un diplôme de niveau CAP/BEP peut en faciliter l'accès, des habilitations aux risques d'origine électrique peuvent être requises et un ou plusieurs Certificats d'Aptitude à la Conduite en Sécurité (CACES).

Compte tenu du temps et des moyens, il nous a été impossible de prendre un échantillon de plus grande taille. De ce fait, nous avons estimé raisonnable pour une première tentative de prendre un effectif appartenant à plusieurs métiers. Après vérification et diagnostic, nous avons décidé de retenir et de travailler sur

¹⁸³ Le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois ou ROME est un répertoire créé en 1989 par l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi), aujourd'hui Pôle emploi en France. Il sert à identifier aussi précisément que possible chaque métier. Ce répertoire comprend plus de 10 000 appellations de métiers et d'emplois. Cette nomenclature et la codification du ROME sont utilisées par d'autres organismes publics ou privés traitant de l'emploi.

un seul métier. Pour ce faire, un questionnaire a été confectionné et administré par téléphone.

5.3.3 Présentation du questionnaire

Pour collecter les données statistiques, nous avons confectionné un questionnaire aux lumières de la synthèse des entretiens de positionnement et de l'objet de notre recherche. Ce questionnaire comporte 28 questions (cf. annexe 7).

Les données recueillies, à travers des entretiens directifs par téléphone, des 23 questionnaires retenus sont saisies dans le tableur SPSS pour Windows.

Cette présentation est de nature à rendre plus facile l'opération d'analyse des données et l'interprétation des résultats.

5.4. PRÉSENTATION DES MÉTHODES D'ANALYSE

Le traitement des données est « un processus de transformation » de ces données afin de les incorporer au travail scientifique. Nous exposons, dans les paragraphes suivants, la méthode d'exploitation des données issues des entretiens de positionnement (5.4.1.), les données quantitatives issues des entretiens de suivi (5.4.2.)

5.4.1. Méthode d'exploitation des données issues des entretiens qualitatifs

Nous avons traité les informations extraites des entretiens par la méthode de dépouillement des entretiens. La méthode débute par la sélection et le classement des phrases prononcées par les personnes interrogées sans modification de leur formulation, appelées « *phrases témoins* » dans des idées clés. Ensuite, nous calculons la fréquence d'apparition des idées clés au

sein de chaque catégorie de personnel. Enfin, nous mettons en évidence les convergences et les divergences.

5.4.2. Méthode d'exploitation des données issues des entretiens quantitatifs

Nous avons utilisé des méthodes statistiques pour analyser les données recueillies. Pour dégager les caractéristiques de l'ensemble des individus de l'échantillon, nous avons procédé par tri à plat de chaque variable à part avec un traitement spécifique pour chaque catégorie de variables. L'analyse est faite selon les indicateurs statistiques connus : moyenne, écart-type, mode, médiane.

Pour tester s'il y a relation ou non entre la variable dépendante, nous avons procédé à quelques tris croisés. Le test d'indépendance de Khi-deux via le logiciel SPSS sera peut-être utilisé pour préciser la corrélation de certaines variables.

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Dans ce cinquième chapitre, nous avons justifié le choix de notre terrain de recherche et nous avons présenté la structuration et les différentes étapes de la réalisation de notre travail empirique auprès des salariés S2C. Ensuite, nous avons présenté les techniques de recueil des données mobilisées pour cette recherche et les méthodes d'analyse de ces données.

Pour exploiter les données recueillies dans le cadre du dispositif « Cap compétences », nous avons contacté par courrier électronique puis ensuite par téléphone, la responsable de formation de la Société S2C. Enfin, pour finaliser notre accord, nous avons rencontré, à plusieurs reprises, notre partenaire avec lequel, un intérêt majeur est apparu entre notre projet de recherche et les préoccupations de l'entreprise. La négociation a été déterminante pour garantir l'efficacité du déroulement de notre recherche. En

accord avec le réseau des GRETA de l'académie de Créteil, la négociation a porté à la fois sur l'objectif de la recherche, la méthodologie et le calendrier.

Notre terrain de recherche peut être qualifié de « commodité » ou de « convenance » car il a été choisi en fonction d'une opportunité saisie. Selon Girin (1989)¹⁸⁴, cette opportunité est appelée l'«*opportunisme méthodologique*».

Le déroulement de notre recherche nous a conduits à tester une série de techniques et d'outils. Pour traiter et analyser les données issues des différents entretiens, nous avons utilisé et organisé la méthode de dépouillement des entretiens selon les éléments attendus par nos hypothèses de recherche. Nous proposons de présenter les principaux résultats dans le Chapitre 6.

¹⁸⁴ GIRIN, J. (Mars 1989), « *L'opportunisme méthodologique dans la recherche sur la gestion des organisations*», Communication à la journée d'étude : La recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systémique, Ecole Centrale de Paris.

CHAPITRE 6

LES PRINCIPAUX RESULTATS : UN GRAND PAS VERS LA VERIFICATION DES HYPOTHESES

INTRODUCTION

Nous allons nous attacher, à présent, à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus à l'issue de nos deux enquêtes ainsi qu'à travers l'évaluation du dispositif par les managers, les salariés de la Société S2C et l'organisme de formation. Dans une première étape, nous présentons les principaux résultats des entretiens de positionnement prospectif individuel, susceptibles de nous apporter des éléments de réponses à notre questionnement initial (6.1.). Dans une seconde étape, nous présentons les résultats des analyses statistiques faites sur les données collectées lors des entretiens de suivi (6.2.). La dernière étape est consacrée à l'évaluation du dispositif par les managers, les salariés et les pilotes du dispositif (6.3.).

6.1. LES PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE POSITIONNEMENT PROSPECTIF INDIVIDUEL

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le cinquième chapitre, ces entretiens prospectifs d'une durée de trois heures (environ 654 heures au total) sont généralement utilisés dans une démarche VAE et/ou de construction d'un projet de formation. Dans notre cas, cette démarche de positionnement constitue une étape importante, notamment par rapport aux dispositifs de formation envisagés, moyennant une analyse rigoureuse des expériences, connaissances et compétences du salarié, en relation étroite avec les huit compétences clés et le métier exercé. Il s'agit d'un levier fondamental d'évolution dans tout processus de formation.

Ce faisant, nous considérons notre démarche exigeante, en termes de rigueur, de clarté, de formalisation et de qualité des données recueillies. Les résultats de cette première partie empirique (cf. annexe 6) sont présentés comme suit :

- les données de base des entretiens de positionnement prospectif individuel (6.1.1) ;
- repérages, diagnostic et analyse des compétences clés au sein de l'entreprise (6.1.2) ;
- dispositifs de formation mis en place dans le cadre du dispositif « Cap Compétences » (6.1.3).

6.1.1. Les données de base des entretiens de positionnement prospectif individuel : pour une meilleure connaissance des salariés impliqués dans le dispositif « Cap Compétences »

Suite à l'analyse des indicateurs statistiques connus : moyenne, écart-type, mode, médiane, etc., l'âge moyen de notre échantillon était de 46 ans, le plus jeune salarié avait 25 ans et le plus âgé en comptait 62 ans. Les salariés ayant entre 40 et 59, représentent 80 % de la population de base.

Tableau 7 : Répartition des salariés par tranche d'âge

Age	Effectif	%
Moins de 30 ans	12	6,00 %
Entre 30 et 39 ans	33	15,00 %
Entre 40 et 49 ans	85	39,00 %
Entre 50 et 59 ans	85	39,00 %
Plus de 60 ans	3	1,00 %
Total	218	100,00 %

Sur cet effectif de 218 salariés, nous avons dénombré 116 qui étaient de sexe masculin (soit 53.20 %) et 102 salariés qui étaient de sexe féminin (46.20%).

Tableau 8 : Sexe des salariés

Sexe	Effectif	%
Masculin	116	53,20 %
Féminin	102	46,80 %
Total	218	100,00 %

D'une manière générale, la plupart des salariés étaient mariés (67.40 %). Seuls 18.30 % se disaient célibataires et 11,00 % sortaient d'un divorce.

Tableau 9 : Situation familiale des salariés

Situation	Effectif	%
Célibataire	40	18,30 %
Marié(e)	147	67,40 %
divorcé(e)	24	11,00 %
Autre	7	3,20 %
Total	218	100,00 %

Lors des entretiens, les interviewés relevaient de 9 catégories socio-professionnelles. Nous notons, cependant, une forte prédominance pour les postes d'afficheur (65 postes) et les postes d'agent administratif (68 postes). Suivaient ensuite, les postes d'agents de fabrication qui sont au nombre de 36.

Tableau 10 : Postes occupés par les salariés

Postes	Effectif	%
Afficheur	65	29,80 %
Agent administratif	68	31,20 %
Agent de fabrication	24	16,50 %
Agent logistique	18	8,30 %
Agent polyvalent	3	1,40 %
Chef d'équipe	10	4,60 %
Commercial	5	2,30 %
Coordinateur	6	2,80 %
Total	218	100,00 %

Fort de ce constat, nous nous mettions à analyser les résultats obtenus sur les parcours scolaires. Nous nous rendions alors compte que 151 salariés relevaient du niveau V¹⁸⁵ de l'Education Nationale et n'avaient pas obtenu le Baccalauréat. 40 d'entre eux disaient avoir le niveau collège. Est-ce que cela signifiait qu'ils avaient obtenu le Diplôme National du Brevet (DNB) marquant la fin du cycle IV¹⁸⁶ ? Ou est-ce à dire, pour certains d'entre eux qu'ils n'étaient arrivés qu'en classe de 3^{ème} et qu'ils étaient sortis du système scolaire sans diplôme ?

Tableau 11 : Parcours scolaire des salariés

Parcours	Effectifs	%
Collège	40	18,30 %
CAP	63	28,90 %
BEP	48	22,00 %
Baccalauréat	44	20,20 %
Bac + 2	18	8,30 %
LMD ¹⁸⁷	5	2,30 %
Total	218	100,00 %

Comme nous l'indiquions précédemment, dans la rubrique « projet » apparaissent à la fois le(s) projets personnel(s) et professionnel(s) du salarié, ses motivations et le degré de prise de conscience d'une nécessité de se former au regard du contexte économique et social. Lors des entretiens, 123 salariés ont évoqué leur désir d'évoluer professionnellement et avaient déjà un projet professionnel bien défini. 95 disaient ne pas avoir de projet professionnel défini. Etait-ce parce qu'ils se sentaient bien dans la société ?

¹⁸⁵ Niveau V : équivalant au CAP (certificat d'aptitude professionnelle), au BEP (brevet d'études professionnelles) ou au diplôme national du brevet (DNB, et anciennement brevet des collèges ou BEPC)

¹⁸⁶ Cycle IV : cycle des approfondissements, en classes de cinquième, de quatrième et de troisième, au collège

¹⁸⁷ LMD : Licence, Master, Doctorat. Il s'agit des trois diplômes reconnus nationalement et au niveau européen

Tableau 12 : Projet professionnel des salariés

Existence de projet	Effectifs	%
Oui	95	43,60 %
Non	123	56,40 %
Total	218	100,00 %

6.1.2. Repérages, diagnostic et analyse des compétences clés au sein de l'entreprise : des compétences clés repérées à partir des activités professionnelles

Pour faire suite à notre analyse, nous nous sommes penchés sur les compétences clés maîtrisées par ces 218 salariés. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 13 : Maîtrise des compétences clés repérées à partir des situations professionnelles

Compétences clés		Maîtrisées		Non maîtrisées	
		Effectifs	%	Effectifs	%
1	Communication dans la langue maternelle	218	100,00 %		
2	Communication dans une langue étrangère	109	50,00 %	109	50,00 %
3	Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies	218	100,00 %		
4	Culture numérique	191	87,60 %	27	12,40 %
5	Apprendre à apprendre	214	98,20 %	4	1,80 %
6	Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques	213	97,70 %	5	2,30 %
7	Esprit d'initiative et d'entreprise	211	96,80 %	7	3,20 %
8	Sensibilité culturelle	205	94,00 %	13	6,00 %

Pour tous, selon les techniques de recueil des données explicitées dans la section ci-dessus, communiquer dans leur langue maternelle leur était aisé.

Il en était de même pour la culture scientifique et technologique

Par contre, le problème était tout autre quand il s'agissait de s'exprimer dans une langue étrangère. Une distinction nette s'est présentée à nous : 109 salariés étaient capables de communiquer dans une langue étrangère. Soit la moitié du personnel de l'entreprise. Ce qui représentait déjà, à notre humble avis, un atout majeur pour l'employeur. Toutefois, en tant que chercheur, nous nous posons la question de savoir si ce fort pourcentage relevait d'une prérogative de l'employeur lors du recrutement ou si cela avait été le fait d'un pur hasard ?

Toutefois, nous notions une disparité parmi l'autre moitié des salariés. Certains présentaient de sérieuses lacunes en anglais et éprouvaient de sérieuses difficultés à mettre cette langue étrangère au service de leur projet et à déterminer précisément leur niveau de maîtrise de la langue.

Au sein de la société, 27 salariés ne maîtrisaient pas des compétences liées au numérique et à l'informatique. Cela était sans doute dû à un manque de formation qui entraînait indubitablement une inadaptation à l'emploi. Nous nous rendions aussi compte que la non maîtrise de cette compétence empêchait au salarié de parvenir à la concrétisation de son projet personnel ou professionnel. Pour les trois compétences clés suivantes qui incluaient notamment la faculté d'apprentissage (4 salariés observés), le civisme et la citoyenneté (5 salariés concernés), l'esprit d'entreprise (7 salariés), nous constatons qu'une très infime partie des salariés, sur les 218 étudiés, manifestaient de réelles difficultés à les maîtriser.

En outre, seuls 13 salariés n'avaient eu aucune influence ou filiation d'aucune sorte (sensibilité culturelle), avant d'entreprendre leur activité au sein de l'entreprise. Cela dénotait que pour les 205 salariés restants un choix personnel d'exercer le métier dans lequel ils étaient.

L'analyse qui précède permet de mettre en évidence des compétences clés, les capacités, les connaissances maîtrisées sur un échantillon de 218 salariés de

la Société S2C. Nous nous rendons aussi compte que d'une manière générale, 7 des 8 compétences-clés issues du cadre commun Européen de référence et de leurs correspondances dans le socle commun de connaissances et de compétences étaient acquises par un grand nombre d'individus de la société. Cela semblait participer à la sécurisation de leurs parcours professionnels dans un contexte de grande incertitude provenant de l'évolution rapide des métiers de la communication, des techniques, et de l'organisation du travail.

Ces constats forts intéressants sont à prendre avec beaucoup de précautions, compte tenu du caractère déclaratif des salariés et de notre orientation méthodologique qui a occulté volontairement certains champs qui ne s'inscrivaient pas dans le cadre de notre recherche. En effet, comme on le sait, le matériau recueilli dépend des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre.

Toutefois, nous pouvons en même temps, apprécier la qualité du travail effectué par les formateurs du réseau des GRETA lors des entretiens semi-directifs qui ont permis de gagner la confiance des salariés et ainsi, de favoriser la prise de parole en centrant à chaque fois, le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans le guide d'entretien que nous avons présenté plus haut. Dans ce cadre, la description de l'activité professionnelle faite par chaque salarié, a permis de répertorier et de repérer les compétences clés de référence.

Tableau 14 : Synthèse des compétences clés repérées chez les salariés de la Société S2C

Compétences clés repérées	Positionnement
1. Communication dans la langue maternelle	100,00 %
2. Communication en langues étrangères	100,00 %
3. Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies	50,00 %
4. Compétence numérique	87,60 %
5. Apprendre à apprendre	98,20 %
6. Compétences sociales et civiques	97,70 %
7. Esprit d'initiative et d'entreprise	96,80 %
8. Sensibilité culturelle	94,00 %
Moyenne	90,54 %

Cette maîtrise des compétences-clés par la majeure partie des salariés paraît aussi être un atout pour l'amélioration de la performance de la Société S2C, qui demeure plus que jamais, leader dans son domaine et emploie à ce jour 8000 collaborateurs dont un millier en France répartis sur l'ensemble du territoire. On comprend également mieux le chiffre d'affaires annuel de cette entreprise qui est estimé à l'heure actuelle de 2,7 milliards de dollars.

Au regard de cette démarche, il a été possible de définir, pour chaque emploi, les pré-requis nécessaires en termes de Compétences Clés. Les phases précédentes ont permis d'identifier les bénéficiaires des actions de formation.

6.1.3. Dispositifs de formation mis en place dans le cadre de « Cap Compétences » : des actions ciblées en fonction des besoins des salariés

Faisant suite à ces entretiens de positionnement, des modules de formation ont été proposés aux salariés en fonction de leurs manquements observés et avérés. Nous rappelons qu'il n'était pas question pour l'interviewer de préconiser a priori un tel contenu de formation, mais de reporter dans le tableau ce qui a été discuté en entretien.

S'agissant d'une formation axée sur des objectifs de progrès professionnels, nous soulignons que celle-ci était prioritairement organisée durant le temps de travail.

La durée des actions de formation proposée était variable selon la nature du projet. Dans notre cas, les modules de formation ne dépassaient pas le seuil des 60 heures (42 heures pour les modules du tronc commun et 17,5 heures pour les modules optionnels). Nous pouvons considérer, au regard des résultats des entretiens de positionnement, qu'il s'agissait d'une initiation ou d'une remise à niveau sur des thèmes précis : lexique professionnel, calculs statistiques, entraînement à une épreuve écrite, etc. Ces offres de formation ponctuelles de 17 à 60 heures suggéraient que la plupart des salariés enquêtés maîtrisaient la lecture du français à un degré 3.

Pour les deux premiers modules du tronc commun proposés : « du projet à l'action » et « valoriser ses savoir-faire », tous les salariés étaient concernés. Les objectifs de formation étaient adaptés aux besoins des salariés souhaitant utiliser la formation pour faire émerger de nouvelles compétences, les confirmer ou les mettre en œuvre.

**Tableau 15 : Actions de formation ciblées
En fonction besoins des salariés des**

Formations	Concernées		Non concernées	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Module 1 du Tronc commun : du projet à l'action	218	100,00 %		
Module 2 du commun : Valoriser ses savoir-faire	218	100,00 %		
Module 3 du tronc commun : la communication pour interagir	215	98,60 %	3	1,40 %
Module optionnel 1 : Français du travail oral	9	4,10 %	209	95,90 %
Module optionnel 2 : Français du travail écrit	20	9,20 %	198	90,80 %
Module optionnel 3 : Français au service du projet	44	20,20 %	174	79,80 %
Module optionnel 4 : Environnement numérique niveau 1	52	23,10 %	166	76,10 %
Module optionnel 5 : Environnement numérique niveau 2	78	35,80 %	140	64,20 %
Module optionnel 6 : Anglais niveau 1	41	18,20 %	177	81,20 %
Module optionnel 7 : Anglais niveau 2	36	15,20 %	182	83,80 %

Le module 3 a concerné environ 99 % des salariés concernés par ce dispositif. Il s'agissait d'un module qui avait tout-à-fait sa place au sein d'une société leader dans secteur de la communication.

Au fur et à mesure de nos avancées, nous avons été surpris de constater combien il était difficile pour les salariés de la société S2C, leader dans le secteur de la communication extérieure, de s'adapter au langage tant oral qu'écrit spécifique à leur métier. 89 sur 218 disaient ne pas maîtriser cette compétence orale et 20 n'étaient pas capables d'utiliser ce langage spécifique écrit. Il a donc fallu proposer deux modules optionnels intitulés « Français du travail oral » et « Français du travail écrit » pour pallier ce manquement.

En outre, nous avons observé que 44 salariés éprouvaient des difficultés à mettre le français au service d'un projet. Pour ces derniers, il a été proposé un module optionnel distinctif. Il s'agissait d'utiliser la méthode appropriée pour analyser son environnement et exercer une autocritique.

Lors des entretiens de positionnement, une situation d'alerte s'est imposée concernant la maîtrise du numérique. 52 salariés n'avaient pas acquis le niveau des compétences requises et ont été repérées pour suivre le module de formation proposé. 75 ne parvenaient pas au niveau 2. Or, le contexte économique et l'actualité sociale exigeait qu'il maîtrise cette compétence, à l'heure où la Société S2C se confrontait à de réelles évolutions stratégiques face aux changements technologiques. Il fallait qu'elle reste compétitive, ce qui l'astreignait à une adaptation continue aux aléas du marché.

Pour les salariés, cela se traduisait indubitablement par une adaptation à l'emploi nécessitant des compétences renouvelées.

La mise en œuvre des modules optionnels 4 et 5 permettaient de précéder les besoins et de prévenir des risques de déqualification et d'usure professionnelle.

Dans un contexte international comme celui de la Société S2C, plus de 41 salariés relevaient d'une formation de niveau 1 et 36 de niveau 2 en anglais. Il importait que les salariés aient un niveau de base de l'anglais leur permettant de comprendre et de répondre aux demandes de leurs collègues ou d'autres interlocuteurs étrangers. Pour ce faire, des modules optionnels ont été mis en place pour répondre à ce manque.

Ce dispositif de formation au sein de la Société S2C a permis d'installer au sein de l'entreprise un cercle vertueux « travail-compétence-performance » sur le long terme, en anticipant les besoins des salariés permettant de développer les compétences individuelles au service de la performance collective.

6.2 LES PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE SUIVI : UNE ETAPE CRUCIALE DANS LE PROCESSUS DE NOTRE RECHERCHE

Trois ans après l'entretien de positionnement, nous avons voulu savoir si les objectifs de progrès avaient été validés ou amendés. Nous avons alors réalisé des entretiens de suivi auprès de 23 salariés qui occupaient la fonction d'afficheur ayant potentiellement suivi les différents modules de formation.

Nous allons présenter les résultats de cette deuxième enquête empirique (cf. annexe 8) en commençant d'abord, par les caractéristiques de l'échantillon (6.2.1.) et un diagnostic des compétences repérées (6.2.1). Ensuite, nous exposons les constats et l'analyse des compétences clés à l'issue des trois années de latence (6.2.3.). Enfin, nous terminerons cette deuxième section par l'analyse des résultats obtenus à l'issue de la mise en œuvre du dispositif de formation (6.2.4.) et les apports des compétences clés dans le parcours professionnels des salariés (6.2.5.)

6.2.1. Les caractéristiques de l'échantillon : un choix forcé qui s'avère fort intéressant

A ce stade, revenir vers les 218 salariés trois ans après la fin du dispositif « Cap Compétences » est irréalisable en raison du temps imparti et des moyens dont nous disposons pour atteindre l'ensemble des personnes concernées par le projet initial. Nous avons alors opté pour le métier d'afficheur qui représente environ 30 % de la population impliquée. Là aussi, il était difficile d'administrer notre questionnaire auprès de la totalité de ces agents. Après plusieurs mois, nous sommes parvenus à toucher 23 afficheurs, qui nous semblent assez représentatifs de la population de base (10 %). L'âge des afficheurs varient entre 33 et 58 ans. Là aussi, à l'instar des entretiens de positionnement, les catégories entre 40 et 58 ont une forte part, soit 74 %. Nous pouvons donc dire, que même si la détermination de cet échantillon a été aléatoire, la représentativité est réelle.

Tableau 16 : Répartition des salariés par tranche d'âge (2)

Age	Effectifs	%
Moins de 30 ans	0	0,00 %
Entre 30 et 39 ans	6	26,00 %
Entre 40 et 49 ans	9	39,00 %
Entre 50 et 59 ans	8	35,00 %
Plus de 60 ans	0	0,00 %
Total	23	100,00 %

En moyenne, les membres de notre échantillon ont une ancienneté de plus de 14 ans. Il s'agit à notre avis d'une expérience assez significative.

Ces entretiens de suivi visaient essentiellement la mesure de la plus-value apportée par le dispositif « Cap Compétences », en terme d'employabilité des salariés de la société S2C Comme nous l'indiquions antérieurement, afin d'établir notre étude, nous nous sommes intéressés à 23 afficheurs de sexe masculin dont l'ancienneté au sein de l'entreprise était avérée.

L'échantillon examiné était composé d'un célibataire, de 19 hommes mariés et de 3 hommes divorcés.

Tous ces salariés avaient sanctionné leur parcours scolaire par un diplôme de niveau V : 13 avaient obtenu le CAP et 10 le BEP.

6.2.2 Diagnostic et analyse des compétences clés validées à l'issue des 3 ans de latence : une progression notable en terme de compétences des salariés

Selon les résultats suivants, nous constatons que les 23 salariés avaient atteint le niveau de maîtrise des compétences 1, 3, 5 et 7. S'agissant des compétences 1 et 3, nous concluons au fait que celles-ci avaient déjà été validées par l'obtention de leur diplôme. En revanche, nous étions très intéressés par la maîtrise des compétences 5 et 7 qui laissaient supposer des

prédispositions pour ces salariés à s'investir davantage dans leurs entreprises et à prétendre à un projet d'évolution de carrière ou de mobilité.

Tableau 17 : Maîtrise des compétences clés repérées à l'issue des formations suivies

Compétences clés		Maîtrisées		Non maîtrisées	
		Effectifs	%	Effectifs	%
1	Communication dans la langue maternelle	23	100,00 %		
2	Communication dans une langue étrangère	9	39,10 %	14	60,90 %
3	Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies	23	100,00 %		
4	Culture numérique	16	87,60 %	69,60 %	30,40 %
5	Apprendre à apprendre	23	100,00 %		
6	Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques	21	91,30 %	2	8,70 %
7	Esprit d'initiative et d'entreprise	23	100,00 %		
8	Sensibilité culturelle	21	91,30 %	2	8,70 %

Toutefois, et ce malgré les modules optionnels mis en place pour l'apprentissage de l'anglais, 14 salariés ne parvenaient toujours pas à communiquer dans cette langue. Cela allait-il être un handicap pour leur évolution professionnelle future ?

En poursuivant nos investigations, nous relevons que 7 de ces salariés ont déclaré qu'ils n'arrivaient toujours pas à la maîtrise de la culture numérique. Nous nous interrogeons sur ce fait et sommes parvenus à la conclusion que sans doute cela était dû à la non-utilisation quotidienne de cette compétence dans leur environnement professionnel quotidien voire même au-delà.

En poussant notre analyse, nous distinguons 2 salariés qui n'avaient pas validé la compétence 6. Une compétence qui nous semblait importante dans

l'amélioration de la vie de l'entreprise. Cela relevait-il d'une situation- problème, d'une phase d'alerte ? Ces salariés vivaient-ils une situation conflictuelle au sein de l'entreprise ? S'y sentaient-ils à leur place-? L'emploi qu'ils occupaient était-il adapté à leurs compétences ?

L'analyse des résultats obtenus pour la compétence 8 confirmait notre pressentiment préalable. Nous remarquons à nouveau qu'il y avait 2 salariés qui se démarquaient. 21 paraissaient être dans le métier par sensibilité culturelle alors que pour les deux autres, la question se posait de savoir si l'exercice du métier d'afficheur ne relevait pas de la contrainte financière ou de l'obligation alimentaire.

Ce premier diagnostic des résultats obtenus sur les 8 Compétences Clés en situation professionnelle, qui mobilisent les savoirs essentiels (généraux et appliqués), nous permet de vérifier si leur maîtrise est la clé de l'employabilité et de l'évolution professionnelle de ces 23 salariés.

L'évaluation des compétences clés repérées trois ans après la fin du dispositif « Cap compétences », montre une légère évolution et plus particulièrement pour les compétences 2, 4, 6 et 7. Il s'agit encore une fois, d'une simple interprétation quant aux déclarations des salariés.

Cette synthèse nous montre tout de même une certaine plus-value apportée, notamment par la politique de formation de la Société S2C. Cela est de nature à confirmer que le développement des compétences clés favorise l'employabilité. Nous utiliserons ce constat pour vérifier nos hypothèses.

Tableau 18 : Evolution des compétences repérées

Compétences	Positionnement du départ	Evaluation trois ans après	Evolution
1	100,00 %	100,00 %	=
2	30,00 %	39,10 %	+ 9,10 %
3	100,00 %	100,00 %	=
4	65,20 %	69,60 %	+ 4,40 %
5	100,00	100,00	=
6	82,60 %	91,30 %	+ 8,70 %
7	91,30 %	100,00 %	+ 8,70 %
8	91,30 %	91,30 %	=
Moyennes	82,50 %	86,40 %	+ 3,90 %

6.2.3. Analyse des résultats obtenus à l'issue de la mise en œuvre du dispositif de formation : un réel engagement des salariés

A l'issue de la formation, les 23 salariés avaient validés les 3 modules du tronc commun proposé suite à l'entretien de positionnement. Ces formations étaient obligatoires pour tous les salariés intégrés dans ce dispositif « Cap compétences ».

En revanche, aucun d'eux n'a participé aux modules optionnels du français du travail oral et de l'anglais niveau 2. Nous émettons l'hypothèse que ce résultat doit être dû à une non-prescription de la part des formateurs. Ces salariés devraient avoir une maîtrise orale de la langue française. S'agissant de l'anglais niveau 2, ces agents dépendaient plutôt du niveau 1 et devraient au préalable le valider avant de passer au niveau supérieur.

De même, seuls 2 à 8 salariés ont intégré les modules optionnels 2 à 6. Les afficheurs sont très peu concernés par ce type de formation.

Tableau 19 : Taux de participation aux actions de formation

Formations	Concernées		Non concernées	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Module 1 du Tronc commun : du projet à l'action	23	100,00 %		
Module 2 du commun : Valoriser ses savoir-faire	23	100,00 %		
Module 3 du tronc commun : la communication pour interagir	23	100,00 %		
Module optionnel 1 : Français du travail oral	23	100 %		
Module optionnel 2 : Français du travail écrit	2	8,70 %	21	81,30 %
Module optionnel 3 : Français au service du projet	4	17,40 %	19	82,60 %
Module optionnel 4 : Environnement numérique niveau 1	5	21,70 %	18	78,30 %
Module optionnel 5 : Environnement numérique niveau 2	8	34,80 %	15	65,20 %
Module optionnel 6 : Anglais niveau 1	2	8,70 %	21	81,30 %
Module optionnel 7 : Anglais niveau 2	23	100 %		

Le diagnostic et l'analyse des compétences clés développées par les 23 afficheurs observés et des actions de formation proposées nous permettent de confirmer les différentes approches de la compétence vues par les experts (Zarifian, Le Boterf, Evequoz, Malglaive) que nous avons étudiés tout au long de notre travail de recherche et plus particulièrement dans le premier chapitre.

En effet, cette analyse des résultats démontrent que la Compétence Clé ne peut-être à la fois liée à une action par laquelle elle se manifeste, qu'elle est finalisée sur des objectifs, qu'elle se construit dans l'action, et qu'elle combine différents types de savoirs, mais aussi des ressources de l'environnement dans lequel elle se manifeste. Les actions de formation non validées par les sujets étudiés correspondaient-elles réellement à leurs besoins du terrain ?

6.2.4. Analyse des résultats au regard des objectifs professionnels : des salariés motivés qui apprécient le climat social de l'entreprise

Au regard des objectifs professionnels des 23 afficheurs ayant participé à l'enquête de suivi, nous présentons dans le tableau qui suit, les points saillants de cette population.

Tableau 20 : Situation professionnelle des salariés

Caractéristiques	Oui		Non	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Premier emploi	8	34,80 %	15	65,20 %
CDI	23	100,00 %		
Formations (2 à 5 actions)	23	100,00 %		
Formations spécifiques	23	100,00 %		
Actions de formation en dehors du cadre professionnel	15	65,20 %	8	34,80 %
Fréquence des formations	6	26,10 %	17	73,90 %
Activités en dehors du cadre professionnel (monde associatif, mandat électoral,...)	12	52,20 %	11	47,80 %

Pour 8 de ces salariés, le métier d'afficheur était leur premier emploi. Cela représentait plus d'un tiers de la population de base.

Selon les données recueillies, tous occupaient un emploi à durée indéterminée et pouvaient prétendre, par conséquent, à une certaine stabilité de l'emploi.

Ces 23 salariés avaient bénéficié des actions de formation mises en place au sein de la Société S2C.

Nous notions, par ailleurs, que toutes les actions de formation n'avaient pas été suivies par tous. 10 salariés avaient suivi 4 actions de formation alors que 4 d'entre eux seulement avaient suivi de manière assidue la totalité du dispositif de formation mis en place (soit 5 modules sur 5).

Les 23 salariés ont été assidus aux modules de formation spécifiques dispensés au sein de l'entreprise.

15 salariés ont déclaré avoir suivi d'autres actions de formation mis en place en dehors du cadre professionnel. 17 salariés ne validaient pas l'idée de formations fréquentes au sein de l'entreprise.

12 salariés disaient être impliqués dans des activités associatives ou autres en dehors du cadre professionnel. Cela avait dû participer à la validation de la compétence clé 6, fixée par le cadre européen : compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques.

De même, nous percevions, suite à la formation, que seul un salarié se plaignait des conditions de travail défavorables. S'agirait-il d'un des salariés démarqués lors de la phase d'analyse des résultats des compétences clés 6 et 8 ? 4 salariés trouvaient leur activité professionnelle routinière et éprouvaient une certaine lassitude dans l'accomplissement de ces tâches.

10 salariés disaient ne pas trouver leurs activités variées, ce qui sans doute ne leur donnait pas une grande marge de manœuvre comparativement aux 13 autres salariés qui se plaisaient dans la variété des tâches à accomplir et qui appréciaient l'autonomie et l'indépendance qu'ils pouvaient avoir au sein de leur activité.

Tableau 21 : Ressenti des salariés par rapport aux conditions de travail

Conditions	Oui		Non	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Conditions de travail défavorables	1	4,30 %	22	95,70 %
Routine, lassitude	4	17,40 %	17	82,60 %
Variété des tâches	13	56,50 %	10	43,50 %
Autonomie, indépendance	13	56,50 %	10	43,50 %
Attrait du secteur d'activité	1	4,30 %	22	95,70 %
Fidélité à l'entreprise et aux collègues	13	56,50 %	10	43,50 %
Rémunération insuffisante	9	39,10 %	14	60,90 %
Une meilleure rémunération	10	43,50 %	13	56,50 %
Absence de gestion de carrière	3	13,00 %	20	87,00 %
Problème avec la hiérarchie			23	100,00 %
Trouver un emploi correspondant mieux à vos compétences	9	39,10 %	14	60,90 %
Elargir vos compétences	9	39,10 %	14	60,90 %
Importance des pratiques GRH appliquées en faveur du développement des compétences	22	95,70 %	1	4,30 %

13 salariés sur 23 se montraient fidèles à l'entreprise et à leurs collègues.

De même, nous savons combien la rémunération peut-être un facteur motivant pour le salarié. Aussi, nous avons voulu connaître leur avis sur le sujet. 9 déclaraient avoir une rémunération insuffisante au regard des tâches qu'ils accomplissaient au sein de l'entreprise, soit environ 40 %.

10 salariés ont obtenu une meilleure rémunération. Il s'agit ici, d'un réel avancement pour cette catégorie des personnels.

En matière de gestion de carrière, 3 salariés trouvaient que rien ne leur avait été proposé. En revanche, la majorité trouvait que la gestion de leur carrière avait été prise en compte par les ressources humaines.

Toutefois, aucun des salariés ne souffrait de problèmes avec leur hiérarchie, ce qui était un bon signe du cadre de vie et du climat au sein de l'entreprise. Ce facteur était déterminant dans la rentabilité et l'implication des employés au projet de développement de leur structure.

A l'issue de la formation, 9 salariés sur 23 souhaitaient trouver un emploi correspondant mieux à leurs compétences et envisageaient d'élargir leurs compétences. Ici rentrerait en ligne de compte la gestion des ressources humaines dans l'employabilité efficace de ces salariés. Selon Finot (2000), leur employabilité impliquerait les « compétences du salarié et les conditions de gestion des ressources humaines, nécessaires et suffisantes, lui permettant à tout moment de trouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables ».

Trois ans plus tard, les pratiques de gestion des ressources humaines appliquées dans l'entreprise avaient changé de manière optimale puisque 22 salariés considéraient dorénavant ces pratiques efficaces pour le développement des compétences.

Les 23 salariés estimaient d'une manière globale l'engagement organisationnel primordial au sein de l'entreprise mais à des degrés différents.

Élément intéressant que nous avons relevé : 10 salariés sur 23 jugeaient que le développement des compétences était de la responsabilité tant du salarié que de l'employeur. Cela valide les propos avancés dans la première partie.

Ainsi, nous avons pu nous rendre compte que 8 salariés désiraient progresser professionnellement ou avoir une réorientation professionnelle et 3 voulaient opérer une mobilité géographique.

8 salariés ont pu progresser dans leur carrière et se montraient satisfaits de leur parcours professionnel actuel.

Le but du projet de notre recherche est de mettre en évidence des compétences clés qui, lorsqu'elles sont acquises par les individus, sécurisent leurs parcours professionnels et leur donnent les moyens d'accéder à leurs projets. Les résultats qui suivent nous conduisent à nous intéresser à un autre volet contribuant à la sécurisation des parcours professionnels. Ces résultats constituent les compétences spécifiques qui favorisent une employabilité durable.

6.2.5 Apports visibles des compétences clés dans le parcours professionnels des salariés : une mobilité interne et externe affirmée, synonyme d'employabilité

Lors de l'entretien de positionnement, 14 salariés avaient émis le souhait d'une mobilité interne ou externe. 4 n'avaient aucun projet.

A l'issue de ces actions de formation, nous observons que le nombre de salariés à projeter une mobilité externe s'élève à 9 personnes, soit aux alentours de 40 %. Il est évident que cela signifie que ces agents croient beaucoup à leurs compétences pour aspirer à un tel projet, d'où l'importance d'une motivation professionnelle très forte.

Lors de l'analyse des entretiens de suivi, nous découvrons que 6 salariés avaient accepté le plan de départ volontaire proposé par la Société S2C et avaient quitté l'emploi qu'ils y occupaient. Cela laissait sous-entendre, même s'ils ne reconnaissaient pas consciemment, que ces employés avaient obtenu des clés leur permettant de prétendre à un tel projet et d'y arriver.

Tableau 22 : Apports repérés dans le parcours professionnels des salariés

Situations	Oui		Non	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Opérer une réorientation professionnelle	8	34,80 %	15	65,20 %
Opérer une mobilité géographique	3	13,00 %	20	87,00 %
Projet de mobilité externe	9	39,10 %	14	60,90 %
Départ volontaire	6	26,10 %	17	73,90 %
Possibilités d'évolution de carrière	11	47,80	12	52,30 %
Plus de responsabilité	5	21,70 %	18	78,30 %
Evolution interne	9	60,90 %	14	39,10 %
Satisfaction par rapport à l'emploi actuel	16	69,60 %	7	30,40 %
Utilisation plus forte des compétences acquises	6	26,10 %	17	73,90 %
Apports du dispositif "Compétences clés"	17	73,90 %	6	26,10 %
Impact positif sur votre parcours professionnel	6	26,10 %	17	73,90 %

Nous poussions notre entretien plus loin afin de découvrir les motifs de ces départs. Nous apprenions alors qu'il s'agissait de départs volontaires. 1 salarié dit avoir bénéficié d'une relation professionnelle. La formation avait sans doute permis à ce salarié de prendre en compte son réseau personnel pour la réalisation de son projet de mobilité. Par ailleurs, nous notions que 2 salariés avaient pu évoluer vers une mobilité externe par rapport à leurs compétences et 3 ont trouvé un autre emploi par rapport à leur expérience professionnelle, d'où l'importance de l'entretien professionnel et de l'élaboration du bilan de

compétences permettant au salarié de prendre la pleine mesure des aptitudes transversales développées durant l'exercice de son métier.

5 salariés eurent plus de responsabilités au sein de l'entreprise et 9 ont obtenu une évolution interne en fonction de leurs compétences. 11 salariés disposaient de possibilités d'évolution de carrière.

Dans ce contexte, notre concept de l'employabilité durable pourrait se vérifier puisque suite aux différentes phases de détection et de formation, ces salariés (47,80 %) ont pu prouver, face à une conjoncture économique et à l'ultimatum que leur imposait la société, leur capacité à conserver ou même à évoluer professionnellement s'ils le désiraient.

16 salariés sur 23 se déclarent satisfaits de leur emploi actuel, soit environ 70 % des salariés concernés et 6 salariés disent utiliser spontanément les compétences acquises dans le cadre de leur emploi.

17 salariés reconnaissent la valeur ajoutée du dispositif « Compétences clés » mais ne voient pas l'impact de ce dispositif sur leur parcours professionnel.

Ce premier niveau d'analyse permet de constater les apports des compétences clés dans les parcours professionnels des salariés de la société S2C.

6.3 L'ÉVALUATION GLOBALE DU DISPOSITIF « CAP COMPÉTENCES » AU SEIN DE LA SOCIÉTÉ S2C : DES RESULTATS VISIBLES ET CONTROLABLES PAR LES ACTEURS IMPLIQUÉS DIRECTEMENT DANS CE PROJET

L'évaluation du dispositif a été réalisée auprès des managers, des salariés et de l'organisme de formation qui a piloté le projet « Cap compétences ». Ces deux évaluations à chaud et à froid ont été réalisées à la fin du dispositif de formation. En effet, pour éclairer davantage notre recherche, nous souhaitons

disposer davantage des retours qualitatifs de la part des principaux acteurs impliqués directement dans ce dispositif.

6.3.1 Du point de vue des managers : les compétences clés au service d'un projet d'entreprise qui s'inscrit totalement dans la politique des ressources humaines

Au regard du développement que nous venons de réaliser, notamment dans le chapitre 2, il apparaît que le rôle de l'organisation du travail est fondamental et essentiel dans la fabrication des compétences. A ce stade, il nous appartient de définir la Société S2C, au regard de ses caractéristiques, comme étant une des organisations qui favorisent l'apprentissage permanent.

Devant ce constat, il était pour nous très important de connaître le ressenti des managers de notre terrain d'étude. Pour aboutir à cette synthèse, nous avons utilisé les synthèses d'entretiens réalisés avec les directeurs de région et les directeurs métiers sur chacun des sites concernés par le dispositif « Cap compétences ». Nous avons relevé les points forts suivants :

- la cohérence avec les politiques des ressources humaines de l'entreprise ;
- la visibilité du lien avec l'entretien annuel de progrès (pertinence de l'articulation compétences / employabilité / projet) ;
- la correspondance avec un besoin réel pour l'entreprise ;
- la cohérence avec la « rupture » initiée par le projet d'entreprise "inventons demain" : « Au final pour produire de l'ordre il est souvent nécessaire de produire un grand désordre et ce dispositif a permis de déclencher quelque chose »¹⁸⁸ ;

¹⁸⁸ Propos de la responsable de formation de la société S2C.

- les adaptations aux difficultés rencontrées pour mener le projet à son terme est un signe fort pour la politique d'entreprise.

En revanche, nous avons relevé des axes d'amélioration

- l'opacité du démarrage de « Cap Compétences » pour les managers, un dispositif de communication plus abouti est nécessaire ;
- l'impossibilité pour l'encadrement de proximité d'argumenter le bien-fondé de la démarche et de porter le projet auprès des équipes du fait du manque d'information et des délais extrêmement serrés ;
- l'articulation avec la production du fait des délais trop courts pour une intégration harmonieuse du dispositif dans les organisations locales.

Le service formation de l'entreprise connaît aujourd'hui 34 projets exprimés réinvestissables dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Egalement, plusieurs demandes de formation en cohérence avec des besoins de l'entreprise ont été formulées au titre du DIF et du CIF par des salariés au sortir de « Cap compétences ».

Un bilan de « Cap compétences » a été présenté au comité exécutif de l'entreprise en janvier 2011. Les entretiens d'évaluation des managers ont confirmé l'opportunité, voire la nécessité, de donner des suites à cette action, qu'il s'agisse de formation ou d'autres types d'intervention.

6.3.2. Du point de vue des salariés concernés : un retour plutôt positif malgré la dimension anxiogène du dispositif

L'implication des 218 salariés dans un tel dispositif est liée en grande partie à la motivation personnelle des individus qui constitue, aujourd'hui, une préoccupation en matière de gestion des ressources humaines. C'est la raison

pour laquelle, il nous semblé judicieux de connaître le ressenti des salariés impliqués dans ce dispositif. Nous avons utilisé les synthèses d'éléments recueillis en marge des enquêtes de satisfaction, réalisés par les formateurs du réseau des GRETA. Les points forts exprimés par les salariés sont :

- les modules complémentaires qui correspondent à de nombreuses attentes exprimées ;
- le renforcement de la cohésion inter-régionale / siège et inter-métiers ;
- la démarche de prise de conscience et de valorisation des compétences individuelles ;
- l'appropriation d'une réflexion en lien avec l'employabilité.

Les salariés ont également émis quelques axes d'amélioration :

- la démarche pédagogique et les modalités choisies difficiles à comprendre (individualisation, pédagogie participative et supports proposés) ;
- la mixité des publics, des métiers et la gestion de l'hétérogénéité des niveaux ;
- la dimension anxiogène de l'action

6.3.3. Du point de vue des pilotes du dispositif « Cap Compétences » : un excellent projet pour développer les compétences clés au service de la performance collective

Le dispositif « Cap Compétences » a été piloté par le Ministère de l'Education nationale à travers sa mission dans le domaine de la formation tout au long de la vie. Ainsi, le réseau des GRETA de l'académie de Créteil s'est engagé dans

le pilotage de ce projet. Compte tenu de l'importance du dispositif et de son organisation régionale, d'autres réseaux de GRETA ont été impliqués.

Il était donc pertinent pour nous de nous rapprocher du responsable du réseau des Greta de l'académie de Créteil pour connaître l'évaluation quantitative et qualitative qui a été faite du projet « Cap compétences ». Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien. Il était assez facile de rencontrer le conseiller en formation continue qui a piloté ce projet. Lors de l'entretien qui a duré environ deux heures au siège de la Dafco de Créteil, il nous a rappelés les objectifs du projet, à savoir, renforcer la maîtrise des compétences clés pour favoriser la mobilité des collaborateurs dans l'entreprise, garantir leur employabilité et accompagner l'émergence d'éventuels projets d'évolution et de reconversion professionnelle.

Ce processus formatif a permis des résultats très positifs pour les salariés, pour l'entreprise et pour l'organisme de formation. Ces constats sont confirmés par les enquêtes de satisfaction qui ont été diffusées à la fin du tronc commun pour toucher le plus grand nombre de bénéficiaires. A ce titre, 153 enquêtes ont été traitées, soit un taux de retour de 71 %. Le delta entre le nombre d'enquêtes traitées et le nombre de salariés concernés tient principalement au fait des absences au moment de la diffusion.

Les résultats en termes d'évaluation du dispositif aux niveaux des pilotes peuvent être traduits sur trois niveaux :

- au niveau environnemental, le contexte de crise économique crée un climat anxiogène dans lequel une action de développement des compétences transversales, l'évocation de la mobilité professionnelle et de l'employabilité sont confrontés à une relative méfiance qui nécessite un accompagnement approfondi notamment par les managers de proximité. Cet aspect du travail n'a pu être réalisé à hauteur du besoin du fait de l'envergure de l'action dans un calendrier contraint ;

- au niveau organisationnel, les 218 salariés concernés représentent approximativement un cinquième des salariés de l'entreprise, ce qui constitue une population massive mobilisée sur un volume de formation relativement conséquent. Les évaluations sanctionnent cet aspect à la fois du fait que les managers ont dû pallier les absences par des remplacements parfois délicats et à la fois du fait de la nécessité pour les salariés de rattraper le retard pris dans la réalisation des tâches quotidiennes ;

- au niveau cognitif, le développement des compétences en ce qu'il vise l'opérationnalité des acquis nécessite des modalités pédagogiques sensiblement différentes d'un modèle transmissif de savoirs décontextualisés. Cette approche nécessaire déstabilise parfois les apprenants en première instance qui ont à appréhender et à s'approprier la démarche participative.

L'expérience acquise par le réseau des GRETA de l'académie de Créteil dans le pilotage du dispositif « Cap compétences » lui a permis de se présenter, aujourd'hui, comme un prestataire incontournable dans ce type de parcours de formation qui visent désormais à l'acquisition et au développement de tout ou partie des compétences du socle de connaissances et compétences professionnelles « CléA¹⁸⁹».

CONCLUSION DU CHAPITRE 6

L'analyse des données empiriques à partir des méthodes statistiques appropriées est de nature à donner des éléments de réponse, susceptibles de révéler la confirmation partielle ou totale des hypothèses énoncées au début de notre travail et qui découlent de la revue de la littérature, abordée dans la première partie de cette recherche.

¹⁸⁹ CléA est un diplôme reconnu, un certificat officiel que vous pourrez faire valoir partout en France et qui vous permettra de continuer à apprendre tout au long de votre vie professionnelle.

Pour dégager les caractéristiques de l'ensemble des individus de l'échantillon, nous avons procédé à un dépouillement par des tris à plat de chaque variable.

De l'analyse, il apparaît que des parcours de formation comme « Cap Compétences » favorisent l'acquisition et le développement de tout ou partie des compétences et permettent d'accroître l'employabilité des individus.

Si nous admettons que la taille de notre échantillon, la nature des informations recueillies ne nous permettent pas d'être catégorique sur certains aspects, nous pouvons, à ce stade, être satisfaits de nos observations, notamment la vérification d'un corpus d'informations qui relève de la dimension individuelle des salariés.

Au terme de cette analyse, il nous revient d'envisager, dans la conclusion générale, la vérification des hypothèses aux lumières des résultats de notre travail empirique et des apports théoriques que nous avons développés dans la première partie.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

La première partie de notre thèse a permis de présenter le contexte et la problématique, et d'élaborer le cadre théorique de la recherche. La seconde partie a permis d'exposer la méthodologie, le cheminement de notre recherche, la méthode de réalisation des entretiens et les techniques de recueil et d'analyse des données. Pour mener à bien ce projet, le processus de notre recherche s'est effectué en trois étapes.

Dans un premier temps, nous avons tenté d'explicitier le positionnement épistémologique et nos choix méthodologiques. Notre recherche ne peut donc s'inscrire que dans une démarche interprétative, qui nécessite le recours aux trois formes de raisonnements : abductive, déductive et inductive.

Dans un deuxième temps, nous avons pu justifier le choix de notre terrain de recherche, choisi par « convenance ou commodité » et détailler la structuration des différentes étapes de la réalisation de notre travail empirique. Dans cette optique, nous avons utilisé des entretiens de positionnement, réalisés par le réseau des GRETA de l'académie de Créteil. Nous estimons que ces propos ont été recueillis avec une rigueur, qui leur confère une validité scientifique. En effet, la formation des formateurs du réseau des GRETA a permis d'harmoniser les pratiques de ces experts permettant ainsi de réduire la subjectivité des salariés lors des entretiens de positionnement, qui constituent pour nous, un matériau très précieux et un socle pour notre démarche empirique.

Dans ce cadre, nous avons rencontré deux difficultés d'accès à ces terrains. La première d'entre elles est liée à la réticence des responsables de la Société S2C qui craignaient l'opposition des organisations syndicales, qui avaient du mal à accepter la mise en place du projet « Cap Compétences ». La deuxième

était liée directement à l'enquête de suivi, pour laquelle, nous avons eu du mal à contacter les salariés pour administrer notre questionnaire.

Par ailleurs, nous pensons que l'une des limites de notre recherche, consistera en la validité externe ou la généralisation des résultats de notre recherche, qui s'en trouvera ainsi réduite.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à l'analyse des résultats émanant des enquêtes de positionnement et de suivi. En effet, ces entretiens semi-directifs individuels nous ont permis de recueillir des données que nous avons pu traiter en utilisant la méthode de dépouillement informatique des entretiens, via le logiciel SPSS. Lors de notre entretien de suivi, nous avons tenté de mener une relation de confiance, en développant une attitude d'écoute attentive et d'empathie, tout en maintenant notre neutralité.

Notre partie empirique confirme en premier lieu, la thèse évoquée par la majorité des auteurs en matière de développement des compétences et d'employabilité. Il est aussi important de souligner que notre étude empirique dévoile le vrai visage du salarié, son engagement, ses traits et ses caractéristiques, qui constituent pour l'entreprise S2C un moyen pour maîtriser ses ressources et ses compétences. On pourrait parler de GPEC. L'exploitation des documents fournis par le réseau des GRETA, nous a permis également, d'apporter des éléments d'évaluation qualitative du dispositif « Cap Compétences ».

Au final, à la lumière de ces différents constats, il nous appartient à présent, de répondre à l'ensemble de nos interrogations. Pour ce faire, nous allons tenter d'apporter des éclaircissements quant à nos trois hypothèses dans la conclusion générale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans la littérature, de Saint Augustin à Montaigne, de Rabelais à Descartes, puis bien sûr, chez Kant et Rousseau, on retrouve de multiples déclarations sur la valeur de la connaissance et de l'éducation à tous les âges de la vie. Pour l'ensemble de ces auteurs, l'idée d'apprendre sans cesse se double de l'idée d'apprendre par soi-même.

Nous avons donc tous les jours des occasions d'apprendre. Que ce soit au travail, à la maison ou pendant nos loisirs, nous pouvons acquérir dans notre vie quotidienne les connaissances, aptitudes et attitudes les plus précieuses.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons démontré combien l'apprentissage tout au long de la vie était un instrument essentiel de développement personnel pour l'individu. Le reconnaître permet de valoriser les acquis des personnes et leurs apports potentiels à la société.

Tout au long de cette thèse, nous avons passé en revue les principaux dispositifs de validation dont peuvent bénéficier les citoyens et qui contribuent à combattre le chômage, en améliorant l'adéquation entre l'offre et la demande de compétences. La validation des compétences peut fournir un soutien capital aux chômeurs et aux personnes menacées de perdre leur emploi comme ce fut le cas pour les employés de la Société S2C étudié précédemment.

Donner aux citoyens les moyens de faire valoir leurs compétences et leurs expériences, soit auprès d'un employeur potentiel, soit lors d'un retour dans le système éducatif formel afin d'y acquérir une nouvelle qualification, est déterminant pour assurer une employabilité durable.

De plus, nous sommes assurés, eu égard aux résultats de nos analyses, que la valorisation des compétences peut jouer un rôle de premier plan dans la lutte contre le chômage des jeunes. En effet, si nos résultats sont corroborés, cela indique que les compétences qu'ils auraient acquises lors d'activités bénévoles ou pendant leurs loisirs, assureraient leur visibilité auprès des employeurs.

Kant a écrit dans son Traité de Pédagogie (1803)¹⁹⁰

« Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ».

Les lignes directrices sur la notion de compétence présentées dans le cadre de notre travail de recherche s'adressent au vaste public des décideurs et praticiens qui interviennent dans l'élaboration et la mise en œuvre de dispositifs de validation de ces compétences.

Ces lignes directrices ont mis en évidence que l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs de validation des compétences clés reposent sur plusieurs étapes intimement liées. Le message central des lignes directrices est que la validation a pour objet d'assurer la visibilité des résultats des apprentissages formels et informels et de valoriser de manière appropriée les résultats de ces apprentissages formels et informels.

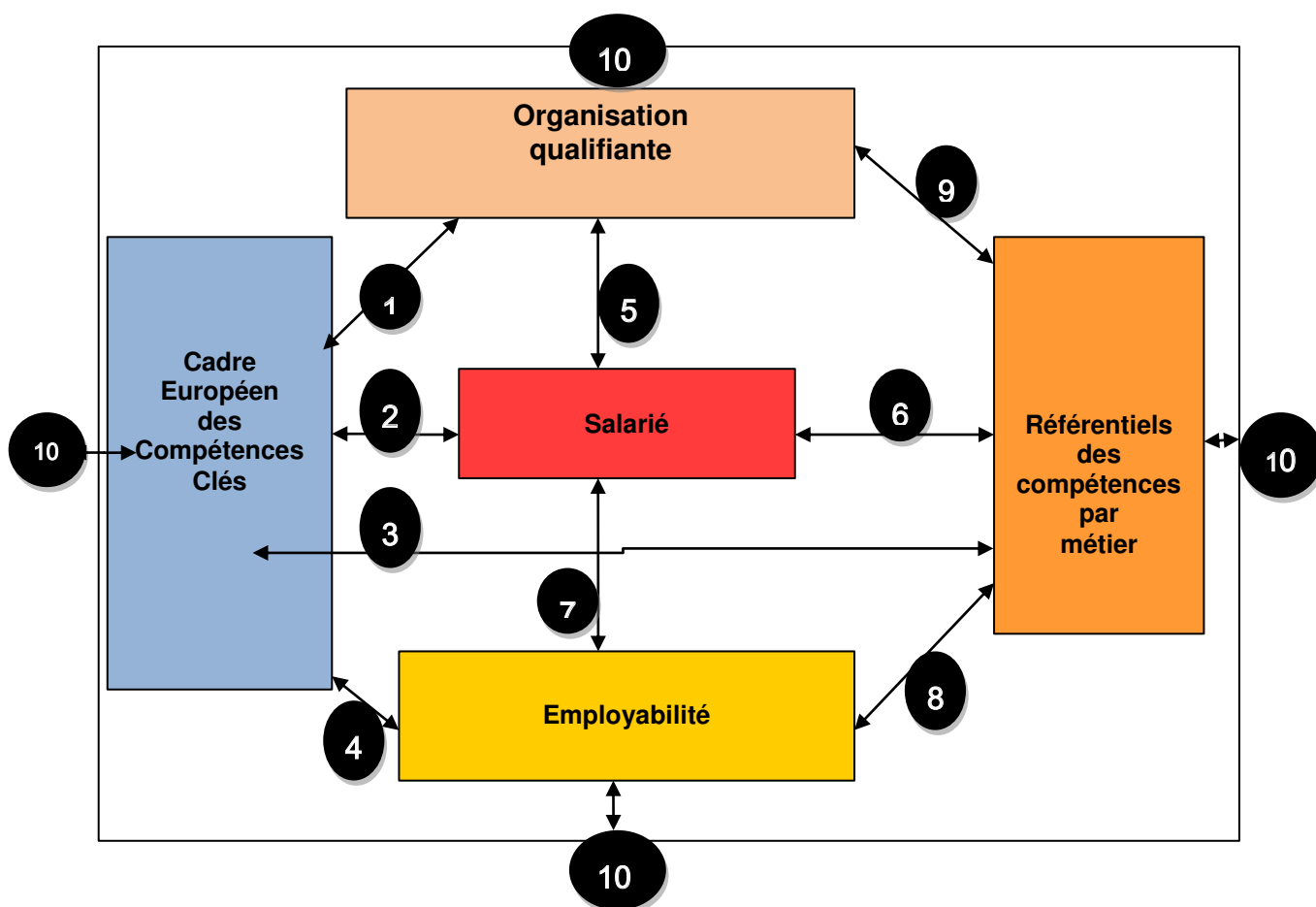
Notre recherche, menée dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Éducation, s'inscrit logiquement dans ce sens. Elle avait pour ambition d'appréhender le développement des compétences et plus particulièrement, celles que nous considérons comme compétences clés, en milieu professionnel. Notre problématique était alors : ***Quel est l'apport des compétences clés en***

¹⁹⁰ Document intitulé « *La formation : théories et dispositifs* » Disponibilité et accès : <http://www.uoh.fr/front/document/c824819c/c1f1/46a9/c824819c-c1f1-46a9-a981f4ab68a20c06/UOHEDU/Module126/pages/s8/page2537.xml>

termes d'employabilité durable et de sécurisation des parcours professionnels des salariés ?

A la lumière de cette interrogation, nous avons pu décrire dix relations posées par notre problématique. La figure 4 qui suit permet de mieux comprendre ces relations que nous avons pu investiguer à travers notre recherche. Elle illustre, sous une forme simplifiée, les corrélations et les interdépendances entre les différentes étapes de ce processus visant à la fois à assurer la visibilité des acquis et à les valoriser.

Figure 4
Schéma des 10 relations posées par la problématique



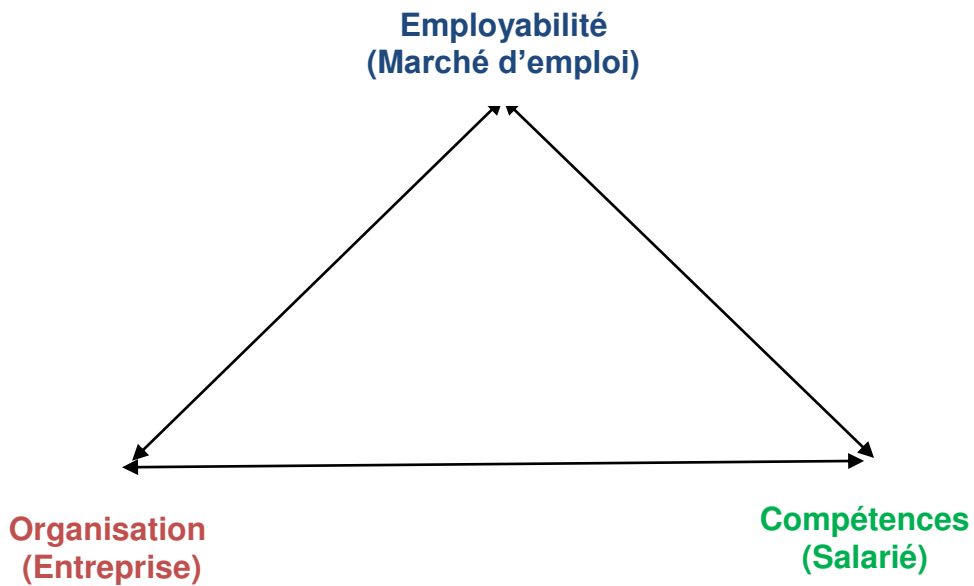
1. Le cadre européen des compétences clés est pris en compte par les organisations qualifiantes

2. Le salarié doit maîtriser les compétences clés.
3. Le cadre européen des compétences clés alimente les référentiels des compétences.
4. Le cadre européen des compétences garantit l'employabilité.
5. Le salarié agit dans une organisation qualifiante qui le prend en charge.
6. L'expérience professionnelle actualise les référentiels des compétences.
7. Le salarié est directement concerné par sa carrière professionnelle.
8. Le développement des compétences accroît l'employabilité .
9. L'organisation qualifiante prend en compte les compétences pour assurer la GPEC
10. L'environnement a une influence directe sur le développement des compétences

Le schéma que nous venons de commenter nous a conduit à la formulation des trois hypothèses que nous avons présenté dans l'introduction générale et qui vont faire l'objet d'une vérification au regard de l'analyse théorique et empirique que nous avons pu engager tout au long de notre réflexion.

Pour mener à bien ce projet, notre raisonnement s'est construit en articulant une réflexion sur trois dimensions (ou concepts), à savoir, la compétence, l'organisation et l'employabilité. La figure qui suit nous présente cette relation triangulaire entre ces trois concepts.

Figure 5
Relation triangulaire des concepts étudiés



La dynamique engagée par cette relation triangulaire dépend d'un certain nombre de paramètres d'ordres économiques, politiques et sociaux.

Pour explorer l'articulation entre ces trois concepts, nous avons été confrontés à une abondance littéraire. A titre d'exemple, en faisant une recherche sur Google et le moteur de recherche des thèses françaises, « theses.fr », nous sommes parvenus aux résultats suivants¹⁹¹ :

¹⁹¹ Recherche sur le moteur de recherche Google effectuée en juillet 2016

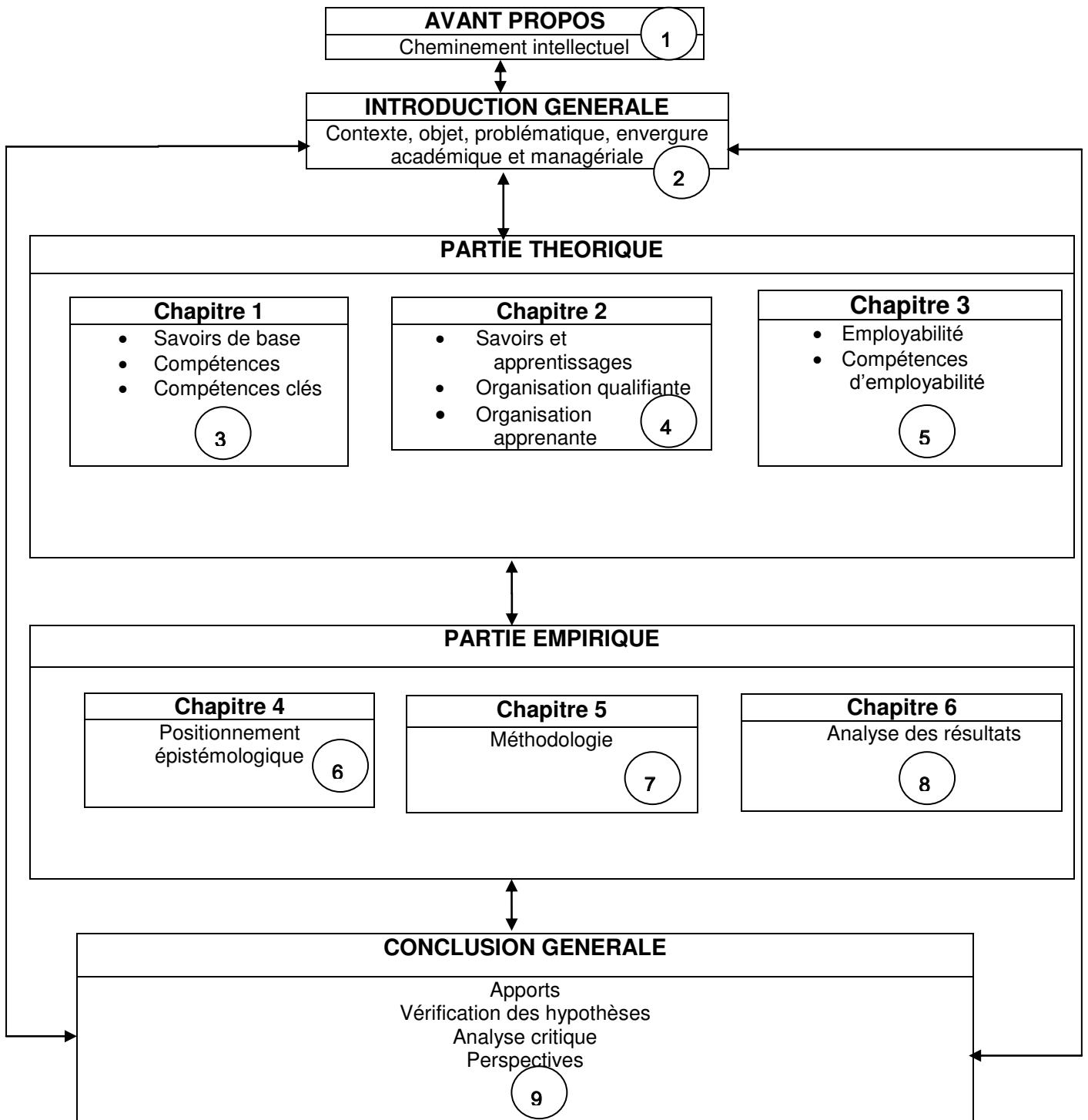
Tableau 23 : Recensement des mots clés impliqués dans le champ de recherche

Termes	Nombre des documents	Thèses	
		Toutes disciplines	Sciences de l'éducation
Compétences	188 000 000	4273	552
Compétences clés	539 000	403	71
Développement des compétences	47 000 000	1429	211
Développement des compétences clés	1 480 000	186	35
Organisation qualifiante	383 000	169	40
Organisation apprenante	96 700	249	64
Management des compétences	27 900 000	1045	126
Employabilité	1 190 000	96	14
Développement de l'employabilité	401 000	14	2
Employabilité durable	356 000	14	5
Compétences d'employabilité durable	1 940 000	2	1
Développement des compétences clés et employabilité	938 000	2	1
Compétences, organisation qualifiante, employabilité	215 000	3	2

Face à ce constat, il fallait alors, prendre toutes les précautions pour sélectionner les auteurs et les ressources rattachées à notre sujet d'étude. Ce choix volontaire n'a pas empêché de faire appel à d'autres disciplines. En effet, considérant les différents points de vue des auteurs, nous avons décidé de rester ouvert aux éclairages des différents champs des sciences sociales et humaines.

La figure 6 qui suit présente la démarche progressive de notre démarche.

Figure 6
Démarche progressive de la thèse



Notre réflexion a été nourrie par de nombreux textes de référence d'experts que nous avons ainsi regroupés :

Tableau 24 : Synthèse des auteurs

Eléments	Auteurs impliqués
1	Jean-Pierre Astolfi – Patricia Champy-Remoussenard
2	Grégoire Evéquo – Alain Fino – Thierry Ardouin – Guy Le Boterf – Philippe Zarifian – Gérard Malglaive – Marc De Romainville – Maurice De Montmollin – Robert Katz – Sandra Bellier – Renan Samurçay – Pierre Pastré – Amina Barkatoolah - Solveig Fenagu-Oudet – Michel Bricler – Jacques Leplat – Grégoire Evéquo
3	Richard Wittorski - M. Dubois – D. Retour – Thierry Ardouin – F. Bataille – Philippe Caré – Olivier Charbonnier – - Marcelle Stroobants - R. Zemke - Solveig Fernagu-Oudet – Marc De Romainville – Grégoire Evéquo – Jacques Leplat – Philippe Zarifian – Gérard Malglaive – Maurice De Montmollin
4	Solveig Fernagu-Oudet – Philippe Bernoux – Y.F. Livian – Philippe Zarifian – Dominique Debret – G. Pelletier – Michel Parlier – Dominique Debret – Peter Senge – D. Garvin
5	Alain Finot – J. Cemonnier – S. Andrieu – B. Gazier – Michel Bricler – Grégoire Evéquo
6	Jean-Louis Le Moigne – Gaston Bachelard – Jacques Girin – M. Crozier – E. Friedberg
7	Jacques Girin
8	-
9	Thierry Ardouin – Michel Grosetti – J.Y. Prax – Peter Senge - Philippe Zarifian – Michel Bricler – Alin Finot - Grégoire Evéquo

Au terme de cet exposé, il nous a semblé opportun de présenter dans le développement qui suit, nos conclusions générales. Ainsi, nous présentons dans un premier temps, les apports de notre recherche (7.1). Nous procédons

ensuite à la vérification de nos trois hypothèses (7.2). Enfin, après une analyse critique de notre travail (7.3) nous évoquons brièvement les perspectives que nous envisageons (7.4).

7.1 LES APPORTS THEORIQUES : UN ESSAI VERS UNE CERTAINE STABILISATION DES CONCEPTS

Notre réflexion nous a amené à privilégier, comme nous l'avons précisé dans notre introduction générale trois principes qui se rattachent aux compétences, aux organisations et à l'employabilité. Nous allons présenter, les différents apports de notre recherche en fonction de ce choix.

7.1.1 Un changement de paradigme : vers l'émergence d'un socle commun des compétences

D'après Thierry Ardouin (2008)¹⁹², le terme de compétence constitue l'un des termes les plus employés en sciences sociales. Toutefois, nous admettons aussi qu'il s'agit d'un terme peu conceptualisé qui amène même à parler de « mot valise ». Le terme de compétence individuelle n'est pas totalement stabilisé. Compte tenu de la disparité des définitions, nous proposons à ce stade, la définition de l'AFNOR qui considère la compétence comme une

« Mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité »¹⁹³.

Si le terme de compétence individuelle n'est pas stabilisé, celui de la compétence collective est en cours de création. Selon Guy Le Boterf, la compétence collective ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. A ce stade, nous sommes en mesure de faire

¹⁹² ARDOUIN, Thierry (2008), *De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : regard croisé France Québec*, Colloque management des capacités organisationnelles, Québec mai 2008

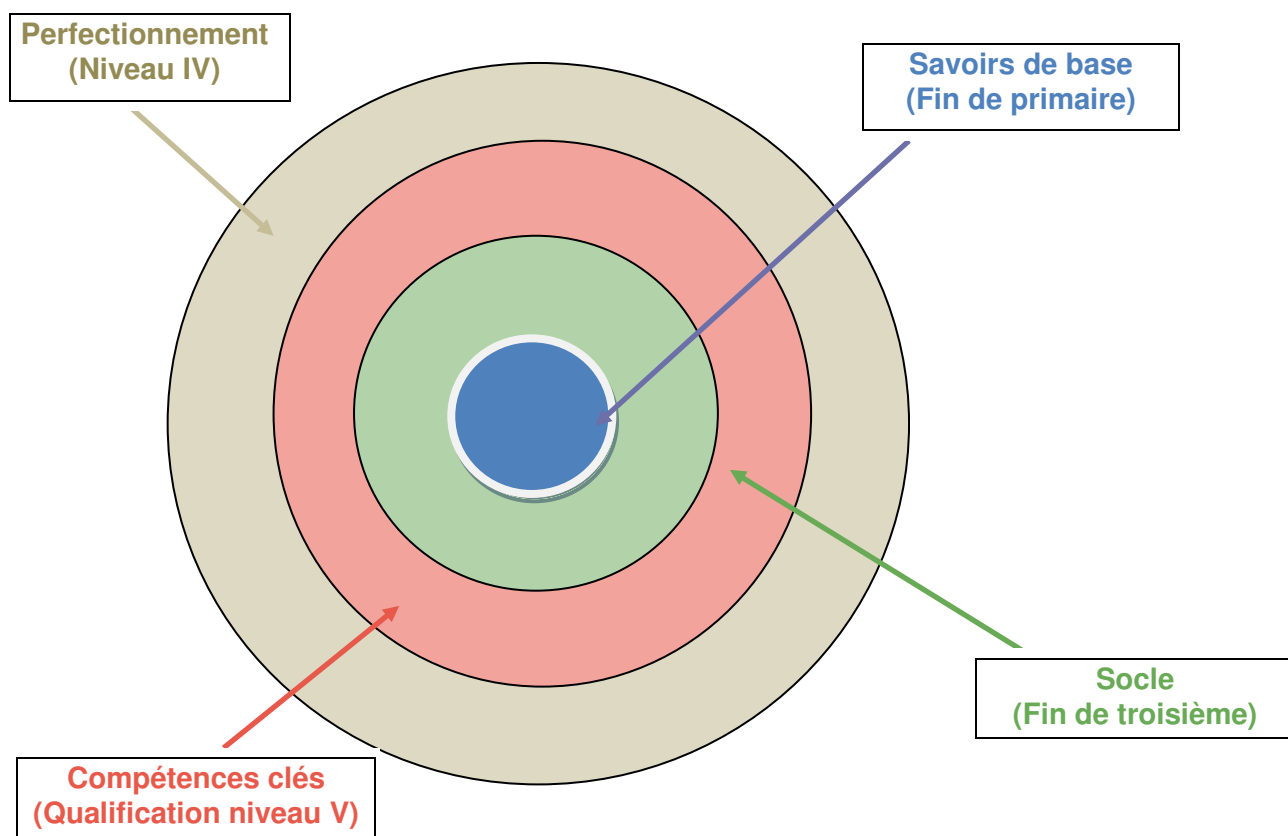
¹⁹³ AFNOR (1996) Normes Françaises NF W 50-750 de 07/96 – Formation professionnelle

le constat que si les définitions ou descriptions sont nombreuses, les travaux sur la manière dont les compétences se construisent sont plus rares.

Avec les notions de compétences de base et de compétences clés, ce sont, essentiellement, les problématiques liées à l'éducation et à la formation que l'on vise, même si, comme nous l'avons vu, la notion de compétences clés est également utilisée au sein des organisations. Les compétences clés sont définies par la commission européenne comme

« celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi »¹⁹⁴.

Figure N° 7
D'où viennent les compétences clés



¹⁹⁴ Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen, annexe de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 (JO de l'Union européenne L394 du 30 décembre 2006)

Il apparaît, à travers ce schéma synthétique que nous proposons, que les compétences clés émanent des savoirs de base, dépendent du socle commun de connaissances et de compétences et peuvent faire l'objet d'un perfectionnement ou approfondissement. Aussi, il convient de préciser que l'organisation des formations modulaires participent à la remédiation de certaines insuffisantes et favorisent ainsi l'acquisition partielle et/ou complètes des compétences clés.

Nous nous sommes appuyés sur les travaux Grégoire Evéquo, psychologue du travail et chargé d'enseignement à l'université de Genève pour mieux comprendre le processus de développement des compétences clés.

Comme nous l'avons déjà précisé, le développement des compétences clés permet d'assurer le continuum avec le socle de connaissances et de compétences. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a introduit un nouveau socle intitulé « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui entre en vigueur au début de l'année scolaire 2016-2017. L'objectif visé étant de revenir sur les fondamentaux à partir de l'école primaire : lire, écrire, parler et compter.

Ce faisant, le cadre du socle commun des compétences clés est la résultante des efforts fournis par les pouvoirs publics et plus particulièrement les ministères de l'éducation nationale des finances et du travail. Il dépend également de l'engagement des individus et des entreprises.

Nous avons saisi que la maîtrise des compétences clés constitue un enjeu aussi bien pour l'entreprise que pour le salarié. S'agissant de l'entreprise, cela lui permet de développer la qualité et de maintenir la compétitivité, d'adapter les compétences pour faire face à l'évolution des métiers et de réduire les risques d'accidents. Pour le salarié, cela lui permet de gagner en autonomie et en efficacité, de transférer ses compétences pour évoluer professionnellement et d'exploiter ces compétences dans la vie professionnelle et privée.

Nous avons également tenté de démêler les usages et définitions d'un ensemble de termes utilisés. Le développement que nous avons exposé autour des notions de compétences, d'organisations et d'employabilité permet de simplifier au maximum les choses et d'avancer l'idée que des facteurs individuels et organisationnels interagissent pour le développement des compétences. L'individu ne peut développer des compétences que s'il se trouve dans des situations de travail présentant certaines caractéristiques propices à ces apprentissages.

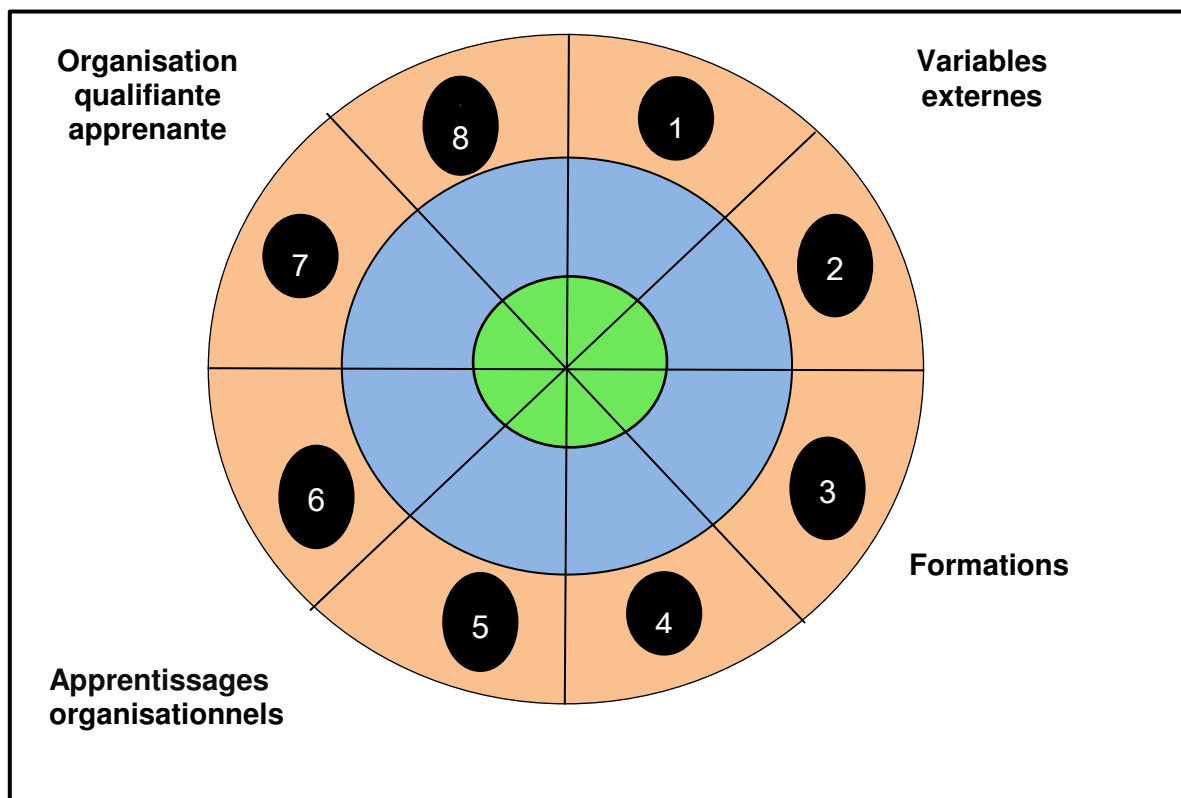
L'intérêt que nous avons porté au management des compétences clés, nous a conduit à décrire un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux¹⁹⁵ :

- niveau micro : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée, etc.) et les moments d'apprentissages informels et non formels (formation sur le tas, expérience, échanges avec les pairs, etc.) ;
- niveau méso : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. Nous le savons maintenant que la somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune ;

¹⁹⁵ GROSETTI, Michel, (2011), *L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux, Échelles d'action et d'analyse, Sociologie*, [En ligne], Disponibilité et accès : <https://sociologies.revues.org/3466>

- niveau macro : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés.

Figure 8
Un modèle d'apprentissages des compétences clés



- Engagement individuel
- Apprentissages individuels
- Apprentissages collectifs

Comme nous l'avons précisé plus haut, la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a introduit le « Socle de connaissances et de compétences professionnelles » (cf. annexe 4) qui se définit comme étant l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quel que soit son métier ou son secteur

professionnel, doit maîtriser totalement, afin de favoriser son employabilité et son accès à la formation professionnelle. Cette loi stipule que les formations éligibles au compte personnel de formation sont les formations qui permettent d'acquérir les 7 compétences définies par décret.

Le tableau qui suit permet de faire le lien avec le cadre européen des compétences clés.

Tableau 25 : Articulation du cadre européen avec le socle commun et le socle de connaissances et de compétences professionnelles

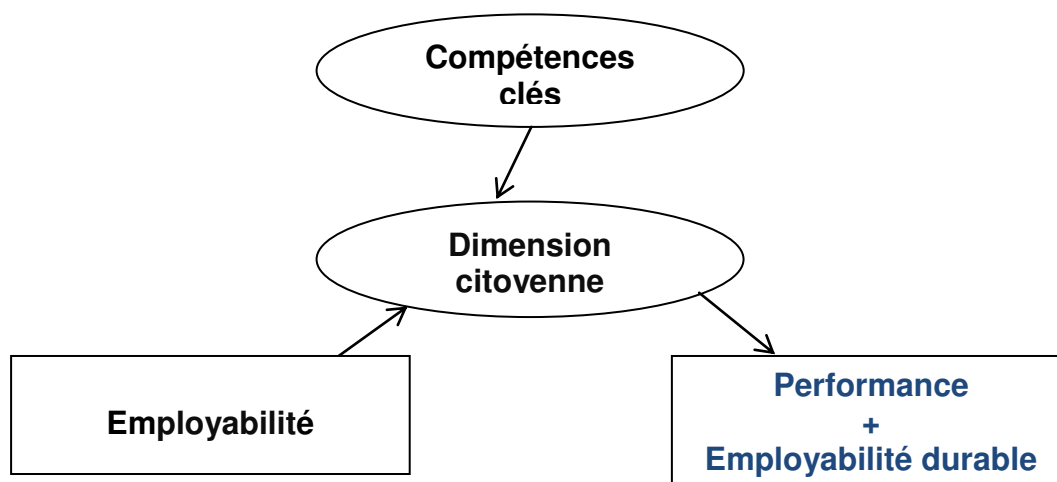
Les huit compétences clés en Europe	Les sept piliers du socle commun en France	Socle de connaissances et de compétences professionnelles
1- Communication dans la langue maternelle	1- La maîtrise de la langue française	1. La communication en français
2- Communication dans une langue étrangère	2- La pratique d'une langue vivante étrangère	
3- Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies	3- Les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique	2. L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique
4- Culture numérique	4- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	3. L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique
5- Apprendre à apprendre 7- Esprit d'entreprise	7- L'autonomie et initiative	6. La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie 4. L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe 5. L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel
6- Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques 8- Sensibilité culturelle	5- La culture humaniste 6- Les compétences sociales et civiques	7. La maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

Nous pouvons ainsi dire que le « nouveau » socle de connaissances et de compétences professionnelles s'accordent assez bien avec le cadre européen et le socle commun de l'éducation nationale, à l'exception de la compétence 2 relative à la communication dans une langue étrangère. Nous sommes à la fois étonnés de cet oubli surtout dans un contexte de mondialisation mais en même temps, compréhensifs car il s'agit vraiment d'un premier niveau et que la priorité a été donnée au renforcement d'un socle qui pourrait donner un sens à la suite de nos travaux, étant donné que souhaitons bâtir un socle commun des compétences clés qui prend pour appui les directives européennes sans trop les bouleverser. Cela pourrait laisser une certaine souplesse permettant une meilleure adaptation aux organisations.

Au terme de cette analyse, il convient de préciser que compte tenu de l'avancement de nos travaux, nous pensons avoir été devancés par les pouvoirs publics. Nous inscrivons donc notre proposition dans un « socle commun des compétences clés » dans le prolongement du « Socle de connaissances et de compétences professionnelles ».

De plus nous voulons partager ce changement de paradigme puisque le cadre européen circonscrit la problématique des compétences clés dans sa dimension citoyenne avec l'employabilité pour principal objectif, or nous visons, à travers notre proposition, l'apport des compétences clés en termes de performance et d'employabilité durable.

Figure 9
Le changement de paradigme

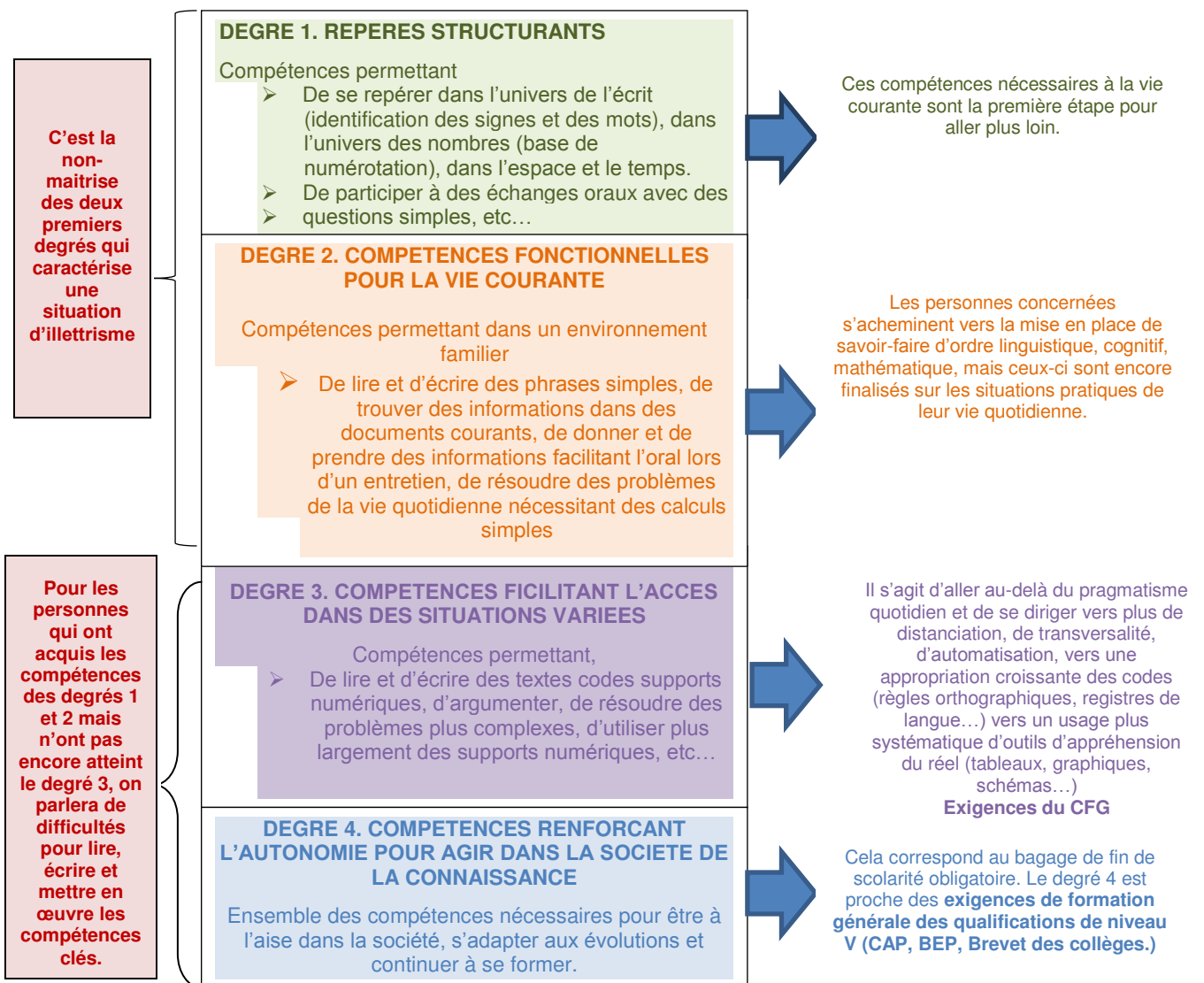


Compte tenu des éléments dont nous disposons nous préconisons un « socle fonctionnel qui facilite la prise en compte individuelle des démarches quotidiennes. La figure qui suit présente de manière schématique, notre préconisation pour un socle commun des compétences clés.

Figure 10

Socle commun des compétences clés « Socle fonctionnel pour les actes de la vie quotidienne, sociales et professionnelles »

Un socle, 4 degrés : Les compétences clés dont l'importance croît avec les évolutions de la société (technologies de l'information, aptitudes sociales...) sont nécessaires pour garantir à chaque personne des « conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle ». Parler de compétences clés exprime le souci d'identifier des capacités inscrites dans l'action, impossible à isoler des contextes où elles s'exercent et s'observent.



7.1.2 Organisation du travail et développement des compétences : un idéal intitulé organisation qualifiante et/ou apprenante

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau, ce qui l'est lorsque l'on parle de ces organisations, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature du travail proposé aux salariés évolue pour permettre une mise en œuvre des capacités personnelles et relationnelles supérieures, un élargissement de la sphère d'initiative et des perspectives de développement professionnel. Dans certaines organisations, il serait donc possible d'apprendre mieux qu'ailleurs.

La notion de compétence n'est pas étrangère à l'apparition de nouvelles formes de formation dans les organisations, même, si aujourd'hui, on ne peut en généraliser les pratiques et les effets. Du côté de la formation dite formelle, on a vu se développer des ingénieries de formation plus ancrées dans le travail ou prenant appui sur les situations de travail réelles des formés (simulation, étude de cas, jeux de rôle, formation au poste de travail, retours d'expérience, formation-action). Du côté du travail, une réorganisation des manières de travailler ou d'appréhender et de penser le travail afin de permettre aux travailleurs de gagner en efficacité grâce aux apprentissages réalisés (travail collaboratif, en équipe projet, en réseau ou en binôme, cercles de qualité, management participatif, tutorat, atelier d'analyse des pratiques). L'idée consiste à agir sur l'organisation du travail et son environnement pour permettre la montée en compétence des personnes au travers des pratiques de travail plus « intelligentes ». Nous pouvons ainsi parler d'une part, de l'intelligence collective, développée par Jean-Yves Prax (1997)¹⁹⁶ ; et d'autre part, de société cognitive ou de société de l'apprenance, selon Philippe Carré.

Notre recherche a permis d'explorer plus particulièrement deux notions, celles d'organisations qualifiantes et apprenantes, qui ont en commun la volonté de

¹⁹⁶ PRAX, J.Y. (1997), *Manager la connaissance dans l'entreprise les nouvelles technologies au service de l'ingénierie de la connaissance*, Insep Consulting, Paris, 270p

faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les styles de management pour favoriser les apprentissages et le développement des compétences individuelles, collectives et organisationnelles.

C'est Philippe Zarifian qui fut l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante. De nombreux travaux sur la question des organisations qualifiantes ont suivi. Nous avons fait référence par exemple aux travaux réalisés il y a une dizaine d'années par Solveig Fernagu Oudet. Ces deux auteurs confèrent à l'organisation qualifiante le pouvoir de développer les compétences et parfois la qualification. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte. L'organisation qualifiante serait donc celle qui s'occupe de produire de la qualification, d'acquérir des compétences à partir de son organisation.

L'organisation apprenante est apparue il y a plus d'une quinzaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de « *learning organization* ». Elle fut traduite en français par organisation ou entreprise apprenante. Le livre précurseur, et de référence, est celui de Peter Senge : La cinquième discipline. Pour cet auteur, il s'agit d'une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances (Garvin, 1993). Sa cible est celle de la progression organisationnelle et de la construction d'une compétence collective. Comme l'organisation qualifiante, l'organisation apprenante vise le développement des compétences individuelles et collectives mais son objectif est de capitaliser et de diffuser les apprentissages réalisés, les savoirs développés pour les mettre au service de l'organisation, de la stratégie de l'entreprise. Les systèmes de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences entrent dans cette configuration. L'existence d'une telle organisation suppose la remise en cause

constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal.

Nous avons pu remarquer que la définition de l'organisation qualifiante développée par Philippe Zarifian (1992 : 15-22)¹⁹⁷ est très proche de celle de l'organisation apprenante développée par Peter Senge (1991)¹⁹⁸. Ainsi, nous pouvons récapituler ce que nous avons saisi dans le tableau qui suit :

Tableau 26 : Comparaison des organisations qualifiante et apprenante

Organisation qualifiante	Organisation apprenante
une organisation qui est centrée sur les compétences individuelles	une organisation qui favorise l'émergence des compétences individuelles et collectives
une organisation dans laquelle l'apprentissage occupe une place prépondérante à tous les niveaux	une organisation qui favorise tous types d'apprentissages
une organisation dans laquelle les niveaux hiérarchiques sont réduits	une organisation où tout le monde peut apprendre en toute situation

Cette comparaison rend immédiatement compte que ces deux types d'organisations ont de nombreux points communs. Nous pouvons ainsi dire, que la différence qui réside entre les deux concepts est que l'organisation apprenante ne se focalise pas uniquement sur les compétences individuelles de l'individu; au contraire elle se place dans une perspective collective c'est-à-dire d'équipe et d'organisation.

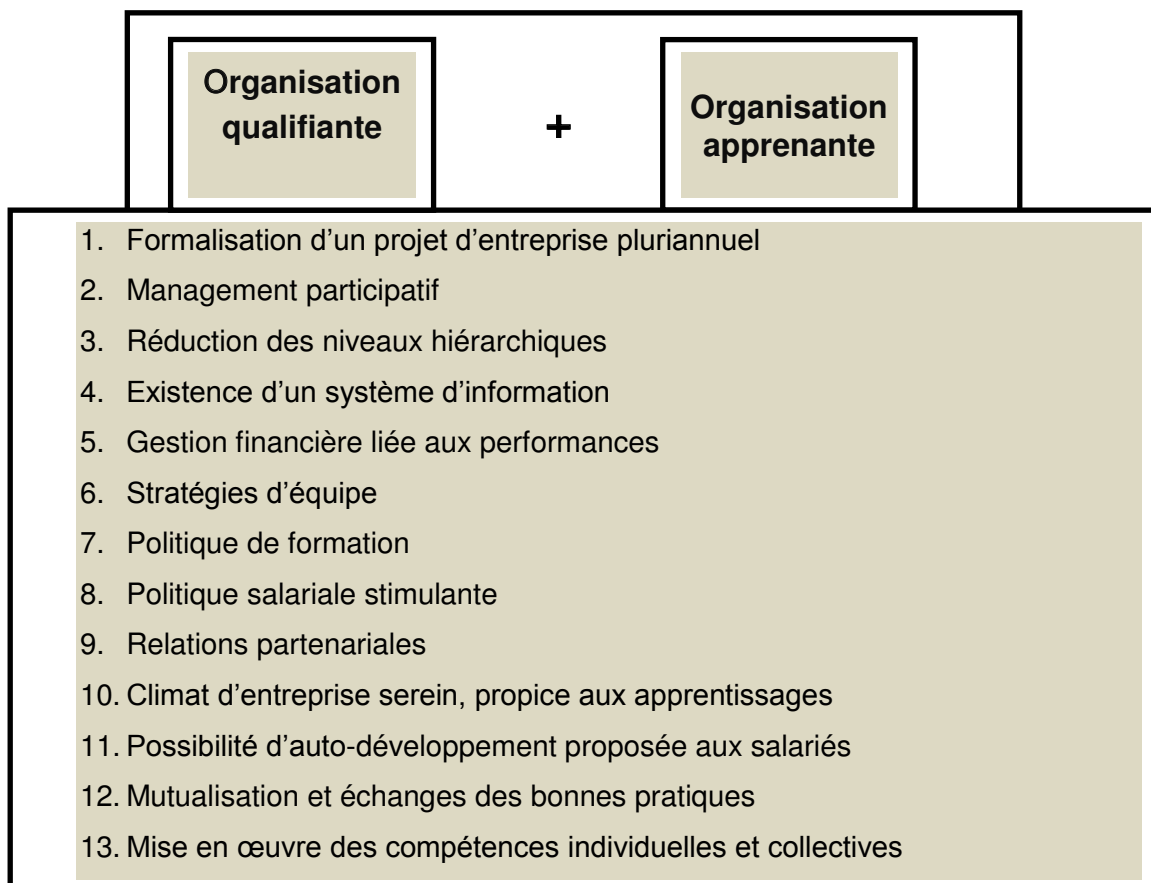
Au terme de cette présentation synthétique, Nous considérons que le développement des compétences clés est l'affaire de tous. Nous pourrions même suggérer la phrase suivante « le développement des compétences clés est l'affaire de tous et de chacun. L'individu doit être motivé et impliqué pour

¹⁹⁷ ZARIFIAN, Philippe, (10/1992), Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, In N°112 Education permanente, pp 15- 22.

¹⁹⁸ SENGE, Peter, (1991), *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], First Editions.

entretenir ses compétences clés (acteur). Les pouvoirs publics interviennent de manière indirecte en légiférant et en prenant des décisions politiques, économiques et sociales. Les entreprises ont également un rôle primordial en mettant en place une organisation à la fois « exigeante et bienveillante » qui s'appuie sur un véritable projet d'entreprise. Ce projet, concerté, formalisé et connu de tous, doit dessiner les contours d'une projection pluriannuelle : volet GPEC, volet formation, volet communication. Compte tenu de tous ces éléments, nous suggérons d'utiliser ces deux types d'organisations car nous considérons que ces organisations qualifiantes et apprenantes permettent de faire plus, mieux et autrement pour favoriser l'employabilité. La figure qui suit en présente les caractéristiques.

Figure 11
Les caractéristiques des organisations qualifiantes et apprenantes



7.1.3 Employabilité : l'émergence d'un concept d'employabilité durable

Nous avons tenté d'appréhender les dimensions de l'employabilité et les principaux facteurs qui peuvent la développer et valider ainsi l'émergence d'un « concept des compétences d'employabilité durable ».

La plupart des acteurs économiques, politiques et sociaux s'accordent à considérer l'enjeu du développement de la formation et du renforcement des compétences clés de chacun, comme un facteur déterminant. Nous avons précisé dans notre introduction que cette question a d'ailleurs fait l'objet du grand projet européen dit de la « stratégie de Lisbonne ».

Nous avons constaté que les individus ne sont pas égaux devant l'employabilité et la sécurisation d'un parcours professionnel exempt de période de chômage significative. Nous avons ainsi fait l'hypothèse que certaines compétences acquises par les individus favorisent une « employabilité durable » leur permettant de se mouvoir dans des activités économiques en constante mutation.

Nous avons pu identifier les définitions des compétences qu'en donnent les principaux acteurs de notre champ de recherche. Les différentes approches de la compétence vues par des experts montrent qu'elle est à la fois liée à une action par laquelle elle se manifeste, qu'elle est finalisée sur des objectifs, qu'elle se construit dans l'action, et qu'elle combine différents types de savoirs, mais aussi des ressources de l'environnement dans lequel elle se manifeste.

Concernant ce concept, nous nous appuyons sur l'ouvrage d'Alain Finot, Développer l'employabilité (2000), qui représente une bonne synthèse des travaux traitant de cette question. Selon cet auteur, l'employabilité durable est apparue dans les années 1930 en Angleterre et aux États-Unis, puis en France dans les années 1960. Ce concept a évolué, passant de la notion d'« individu capable d'occuper un emploi spécifique » à celui d'« individu capable d'occuper

des postes de travail, d'en changer et d'en retrouver un en cas de perte d'emploi ».

Raymond Ledru (1966)¹⁹⁹ distingue en particulier deux aspects de l'employabilité : l'employabilité moyenne, qui dépend des conditions générales de l'économie et de la société (en temps de crise l'employabilité moyenne de ceux qui recherchent un emploi est plutôt faible) et l'employabilité différentielle, qui est, quant à elle, liée aux caractéristiques des travailleurs (une personne peut disposer d'aptitudes, de compétences plus importantes que d'autres pour accéder à un type d'emploi). Cependant, l'employabilité différentielle est sous l'influence de l'employabilité moyenne.

En d'autres termes, comme le précise Michel Bricler,

« si l'on possède une employabilité différentielle très élevée mais qu'il n'y a pas de travail, le risque de rester au chômage est grand. Il ne faut donc jamais perdre de vue que « l'employabilité durable » est soumise à l'environnement économique ».

Comme Alain Finot, nous pensons que la définition la plus complète de l'employabilité est celle proposée par le cabinet Développement et Emploi²⁰⁰.
l'employabilité concernerait les

« compétences du salarié et les conditions de gestion des ressources humaines, nécessaires et suffisantes, lui permettant à tout moment de trouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables ».

S'agissant du concept d'employabilité durable, nous avons adopté la définition suivante :

¹⁹⁹ In BRICLER Michel (2009), *Des compétences d'employabilité durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus*, De Boeck Supérieur

²⁰⁰ In Alain FINOT (2000)

« L'employabilité durable est la capacité d'un individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tenant compte de la situation économique. »²⁰¹

Ce sont donc les compétences qui procurent à l'individu une employabilité durable.

D'après Michel Bricler (2009), les trois types de compétences d'employabilité durable concernent les compétences transversales générales (certaines ne le sont pas), les compétences transversales d'apprentissage (ou cognitives) et les compétences transversales de mobilité.

Selon Alain Finot (2000), il existe plusieurs conditions qui favorisent l'acquisition des compétences d'employabilité durables (CED) qui peuvent émaner de l'individu (motivation à apprendre, intérêt pour l'environnement économique...) ou de l'entreprise (présence de tuteur, de cadres formateurs, de plans de formation, etc...). Le développement de ces conditions favorables d'acquisition des CED constitue un enjeu fondamental pour progresser sur la sécurisation des parcours professionnels des individus.

Au terme de ce constat et considérant les apports de notre partie empirique, nous suggérons la mise en place d'une matrice des principaux modes d'acquisition des compétences clés et des principales conditions favorables au développement des compétences clés. Nous préconisons également la formalisation d'un référentiel des compétences d'employabilité durable selon le modèle proposé par Grégoire Évéquoz (2004 : 141)²⁰². Cette dernière proposition nécessite une recherche qui touche davantage à la didactique professionnelle. Nous présentons à travers la figure N° 12 la maquette de ce

²⁰¹ In Alain FINOT, (2000)

²⁰² EVEQUOZ, Grégoire (2004), *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité durable*, Editions Liaisons, Rueil-Malmaison, p.141.

référentiel, que nous avons élaboré pour la compétence clé n°5 « apprendre à apprendre ».

Figure 12²⁰³
Maquette du référentiel des compétences clés
Exemple : la compétence clé « apprendre à apprendre »

La compétence « Apprendre à apprendre » est définie comme le désir et la capacité d'organiser et de maîtriser son propre apprentissage tant de manière individuelle qu'en groupe. Elle inclut la capacité de gérer son temps de manière efficace, de résoudre des problèmes, d'acquérir, de traiter, d'évaluer et d'intégrer de nouvelles connaissances et d'appliquer celles-ci dans divers contextes de la vie privée et professionnelle ainsi que dans le cadre de l'éducation et la formation. Apprendre à apprendre facilite également la gestion de la carrière professionnelle.

1. CONNAISSANCES							
Capacités	Objectifs opérationnels	Ressources	Indicateurs d'évaluation	Niveaux			
				1	2	3	4
1.1. Connaissance et compréhension des méthodes d'apprentissages préférés.							
1.2. Connaissance et compréhensions des atouts et inconvénients de ses aptitudes et qualifications							
1.3. Connaissance des conséquences de ses choix en matière de carrière							
1.4. Connaissance des offres d'éducation et de formation.							
2. APTITUDES							
2.1. Autogestion de ses apprentissages et de sa carrière							
2.2. Aptitude à se concentrer							
2.3. Capacité de réflexion							
2.4. Communication écrite, orale et multimédia							
3. ATTITUDES							
3.1. Motivation							
3.2. Confiance dans sa capacité de réussite							
3.3. Vision positive de l'apprentissage							
3.4. Sens de l'initiative au service de l'apprentissage							
3.5. Capacité d'adaptation							

²⁰³ GRETA du Velay, (2010), *Compétences clés*, [En ligne] Accès et disponibilité : <http://competencescles.eu/wp-content/uploads/2010/02/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-la-comp%C3%A9tence-cl%C3%A9-Apprendre-%C3%A0-apprendre-Greta-du-Velay.pdf>

Pour nous, les référentiels d'emplois et les référentiels de compétences constituent des outils susceptibles d'optimiser la gestion des ressources humaines et de définir plus précisément les besoins de formation et le type de modalités pédagogiques favorisant les apprentissages recherchés. Ces résultats amènent à recommander également l'adoption d'une « veille d'employabilité » pour le développement de la qualité des compétences individuelles dans une entreprise, sollicitant désormais en plus des connaissances et du savoir, l'actualisation par l'apprentissage à vie et la flexibilité d'adaptation aux changements et aux innovations, définissant ainsi l'employabilité des individus.

Comme nous venons de le voir, d'un point de vue théorique, ce travail de recherche nous a confortés quant à nos inquiétudes par rapport à « l'obésité informationnelle. Nous pouvons ainsi réaffirmer que le modèle d'un développement des compétences clés contextualisé, dans un cadre propice et au service de l'employabilité.

Figure 13
Matrice/ Process : « Développement des compétences clés »

I. DEMARCHE					
Étapes		Oui	Non		
1.	Positionnement				
2.	Formation modulaires				
3.	Evaluation				
4.	Réajustement				
II. SYNTHESE					
Compétences clés repérées		Niveaux			
		Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
1	Communication dans la langue maternelle				
2	Communication dans une langue étrangère				
3	Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies				
4	Culture numérique				
5	Apprendre à apprendre				
6	Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques				
7	Esprit d'entreprise				
8	Sensibilité culturelle				
III. ORGANISATION					
Caractéristiques		Oui	Non		
1	Formalisation d'un projet d'entreprise pluriannuel				
2	Management participatif				
3	Réduction des niveaux hiérarchiques				
4	Existence d'un système d'information				
5	Gestion financière liée aux performances				
6	Stratégies d'équipe				
7	Politique de formation				
8	Politique salariale stimulante				
9	Relations partenariales				
10	Climat d'entreprise serein, propice aux apprentissages				
11	Possibilité d'auto-développement proposée aux salariés				
12	Mutualisation et échanges des bonnes pratiques				
13	Mise en œuvre des compétences individuelles et collectives				
IV. PRECONISATIONS ET DISPOSITIFS DE FORMATION					
V. EVALUATION					

Notre réflexion nous a permis de considérer les différents apports théoriques de notre recherche et de faire la lumière sur quelques propositions concrètes. Ces préconisations vont apporter un éclairage déterminant dans le processus de vérification des hypothèses.

7.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES : L'INTERACTION ENTRE TROIS CONCEPTS ETUDIES

La problématique sur laquelle repose notre recherche, interroge le développement des compétences clés au service de l'employabilité durable.

A la lumière de ces différents apports théoriques, au regard des différents entretiens exploratoires, organisés auprès des salariés de la Société S2C et de la synthèse des évaluations qualitatives des responsables de l'entreprise et experts, issus de l'organisme de formation, nous allons procéder à la vérification des trois hypothèses émises. Pour donner une autre dimension à ce travail, nous nous sommes aidés de notre expérience professionnelle dans les domaines de l'éducation, la formation et management.

7.2.1. Vérification de l'hypothèse n°1 : « Les compétences clés issues du cadre commun Européen de référence et de leurs correspondances dans le socle commun de connaissances et de compétences, constituent, au regard du contexte socio-économique actuel, un pré-requis à une employabilité ».

De l'analyse théorique, nous retenons qu'avec les compétences clés, ce sont, essentiellement, les problématiques liées à l'éducation et à la formation que l'on vise. Nous retenons également que cette notion de compétences clés est utilisée au sein des organisations dans une acception sensiblement différente.

La plupart des auteurs, soulignent l'importance du développement des compétences par le biais de la formation, de l'engagement de l'individu,

l'implication de l'organisation et de la conjoncture économique. La présence de ces différents facteurs pourrait favoriser le développement de l'employabilité. Il s'agit d'une réelle nécessité et d'un enjeu majeur pour l'entreprise et le salarié.

Dans un environnement de plus en plus fluctuant, les entreprises recherchent la flexibilité dans tous les domaines. Dans cette optique, la gestion de l'employabilité des salariés constitue l'une des conditions essentielles de cette flexibilité, mais elle nécessite un état d'esprit qui engage la double responsabilité de l'entreprise et des individus.

Notre partie empirique complète ce constat puisque environ 82 % des répondants sont titulaires d'un diplôme de Niveau 5 au moins. D'après, la synthèse des compétences clés repérées chez les salariés de la Société S2C, issue de l'enquête de positionnement, 90,54 % des compétences clés ont été référencés. L'enquête de suivi nous montre, à petite échelle, que ces salariés sont toujours en poste depuis environ 15 ans en moyenne.

Compte tenu de tous ces éléments, nous confirmons la première hypothèse.

7.2.2. Vérification de l'hypothèse n°2 : « Le développement des compétences clés permet d'accroître l'employabilité des individus et favorise la mobilité professionnelle des salariés ».

D'après les travaux de Grégoire Evéquoz, les compétences clés permettent d'accroître l'efficacité et l'employabilité de chaque individu. De l'analyse quantitative et plus particulièrement l'enquête de suivi, il ressort que le développement des compétences clés à travers la mise en place d'un dispositif « Cap Compétences » a permis d'augmenter d'environ 4 % le volume des compétences clés repérées. Les salariés ayant obtenu une mobilité externe représentent environ 26 % (6 individus sur 23), soit environ 2/3 (6 individus sur 9) des salariés ayant formulé un projet de mobilité.

Maintenant, nous connaissons, le profil type du salarié mobile et ses caractéristiques et l'importance du développement des compétences et de la formation professionnelle sur l'engagement et la fidélité des salariés au sein de leur entreprise. Aussi, nous pensons qu'une formation professionnelle, accompagnée par une gestion des ressources humaines, dynamique et valorisante, diminue la mobilité professionnelle externe. D'autres variables comme le salaire, la satisfaction au travail, etc. peuvent avoir un effet de rétention des salariés pour rester fidèle à l'organisation.

Ces chiffres sont à prendre avec beaucoup de précautions compte tenu de la faible taille de notre échantillon lors de l'enquête de suivi. De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'hypothèse est confirmée.

7.2.3. Vérification de l'hypothèse n°3 : « Les organisations qualifiantes favorisent le développement des compétences clés et permettent d'optimiser la performance des salariés ».

De par l'analyse théorique, il apparaît que le développement des compétences clés est favorisé par un « climat de l'entreprise » serein et propice aux apprentissages. L'une des conditions de réussite pour la mise en place d'une organisation apprenante réside dans la formalisation des modes opératoires et des procédures. L'organisation doit permettre l'acquisition permanente de savoirs nouveaux, et favoriser les situations d'apprentissage, les échanges et l'apprentissage collectif, ainsi que le développement de l'initiative et de la polyvalence.

Ainsi, nous pouvons constater que les compétences ne caractérisent pas un individu mais la relation entre celui-ci et son milieu, les situations qu'il a à vivre. C'est dans les transactions avec le contexte professionnel qu'il va les mobiliser et/ou les développer. Cela signifie, et cela n'est pas de la moindre importance, que certaines organisations vont s'avérer plus propices, plus facilitantes, que d'autres au développement des compétences, être plus « nourricières » (Carré,

Charbonnier, 2004)²⁰⁴ ou plus façonnantes ; que « l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont être ou non porteuses d'apprentissages » (Fernagu Oudet, 2007). À poste identique, on ne travaille pas partout de la même manière et dans les mêmes conditions. Les données dont nous disposons par rapport à la Société S2C, leader mondial dans le secteur de la communication, laissent penser qu'il s'agit d'une entreprise qui offre un terrain propice au développement des compétences clés. Lors de l'analyse de l'enquête quantitative, nous relevons les caractéristiques d'une organisation qui accorde une importance aux apprentissages professionnels. Malgré tout, il nous est impossible de la considérer comme une organisation qualifiante et/ou apprenante.

Compte tenu de ces éléments, nous validons l'hypothèse 3. Toutefois, cette conclusion devrait être nuancée, notamment par rapport aux données de l'enquête de suivi.

Au final, l'analyse de la littérature et des données empiriques révèlent la confirmation de toutes les hypothèses énoncées au début de notre recherche. et qui ont été investiguées aux niveaux théorique et empirique. Ces résultats vont dans le même sens que la majorité des auteurs invités à la réflexion à l'instar de Philippe Zarifan, Philippe Carré, Olivier Charbonnier, Grégoire Evéquoz, etc.

Il nous revient maintenant, de porter un regard critique sur notre travail de recherche.

7.3. ANALYSE CRITIQUE DE LA THESE

La conduite de la présente recherche s'est heurtée à quelques difficultés que nous avons déjà eues l'occasion de développer. De plus, nous sommes résolus au fait que les travaux relatifs à l'accomplissement de cette thèse ont duré trop

²⁰⁴ Op.Cit.

longtemps. Il s'agit d'une « thèse de longue durée ». Cela nous a beaucoup perturbés, notamment en ce qui concerne la stabilisation des informations.

Il va sans dire, que cette thèse qui se veut ambitieuse pour traiter tous les aspects liés à l'objet de notre recherche, s'est aussi heurtée à des problèmes d'ordre méthodologique mais également à une forte contrainte par rapport au niveau du positionnement de nos travaux, dans le temps et dans l'espace.

Néanmoins, nous avons eu la chance d'y arriver malgré certains aléas liés à l'interprétation et à la généralisation des résultats qui corroborent les hypothèses énoncées et confirment la théorie dominante et les observations empiriques des études semblables, effectuées en sciences de gestion.

A titre d'exemple, nous pouvons citer la création d'un socle de connaissances et de compétences professionnelles, global et générique, issu de la loi du 5 mars 2014 et qui prévoit un dispositif qui permet aux individus d'accéder à un tout premier niveau de compétences professionnelles. A l'instar du Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP) élaboré par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), un référentiel a été élaboré sous une forme suffisamment large afin que chaque branche, chaque monde professionnel, en assure l'adaptation pertinente, la contextualisation, au regard du métier occupé ou de l'environnement professionnel de l'individu. Le préambule indique que

« Ceux qui mettront en œuvre le présent Socle sont invités à mettre en place des méthodologies de validation des acquis et de positionnement qui favoriseront ainsi des parcours individualisés, modularisés, permettant à chaque individu de bénéficier des formations appropriées pour parvenir à acquérir l'ensemble du contenu de ce Socle »²⁰⁵.

²⁰⁵ FPSPP, *Référentiel du Socle de connaissances et de compétences professionnelles* [En ligne] Accès et disponibilité : <http://www.fpspp.org/portail/resource/filecenter/document/042-00001v-007/4--socle---referentiel-et-certification.pdf>

Tout cela, laisse à penser que nous avons été devancés par rapport à l'objet principal de notre recherche et plus particulièrement en ce qui concerne la méthodologie mobilisée et les préconisations que nous envisagions.

La deuxième objection qui peut être soulevée quant à la représentativité de l'échantillon interrogé dans le cadre de l'enquête de suivi. Compte tenu de la difficulté rencontrée pour accéder aux 65 répondants potentiels, nous avons été contraints de nous limiter à un corpus de 23 salariés. Si cet échantillon s'avère représentatif, il n'a pas permis de tirer des statistiques tranchantes, catégoriques et totalement opérationnelles.

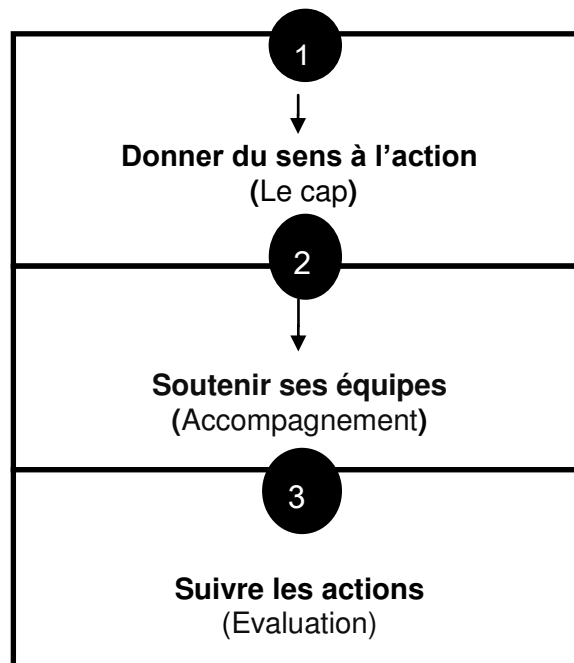
D'autre part, notre méthode d'investigation empirique a consisté, dans un premier temps, à utiliser des informations relatives à des entretiens de positionnement, dont le niveau scolaire initial varie, pour la majorité, entre le niveau V et le niveau II. Or, nous savons que les compétences clés s'adressent davantage aux personnes de bas niveau de qualification. Ceci a été corrigé par la deuxième enquête. Malgré ce constat, nous pouvons dire et confirmer que le développement des compétences clés est l'affaire de tous et que ce modeste travail pourrait permettre d'envisager un véritable « socle commun des compétences clés », installant une progressivité des apprentissages à travers 4 niveaux d'acquisition.

Au final, il est fort probable que nous ayons omis quelques autres définitions et/ou concepts se rapportant au sujet de notre recherche parce qu'ils ont été considérés comme secondaires et sans effets sur le phénomène étudié.

De plus, les apports théoriques que nous avons émis resteraient quelque peu stériles s'ils ne trouvaient pas d'applications managériales. Cela nécessite l'implication de l'encadrement. Le manager doit à la fois avoir une vision transversale de la formation et s'impliquer au quotidien en précisant le sens de

son action, en soutenant son équipe et en suivant la mise en place des actions. C'est la stratégie des « trois S » que Josette Théophile²⁰⁶ a développé tout au long de son parcours professionnel, notamment à la RATP et au Ministère de l'Education Nationale.

Figure 14
Stratégie des 3 S

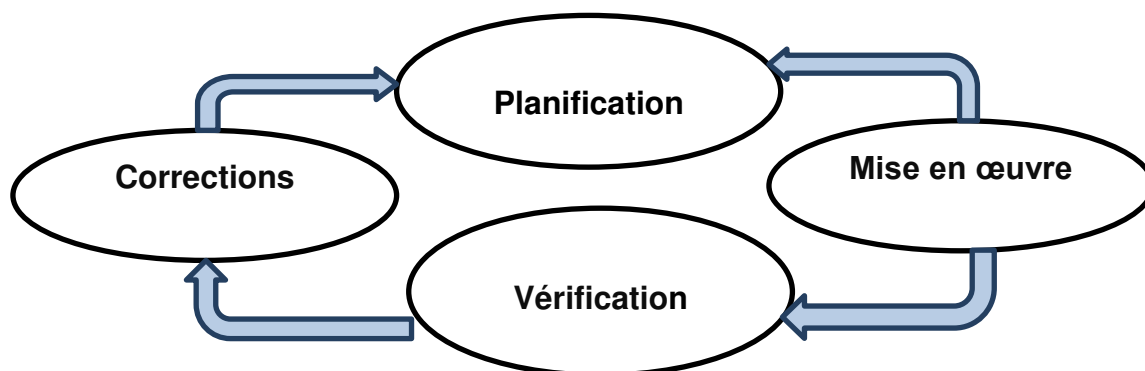


Cette stratégie s'inscrit dans le cadre d'un projet qui vise la mise en place d'un dispositif d'auto-évaluation, construit selon la « Roue de Deming »²⁰⁷

²⁰⁶ Josette Théophile fut pendant près de 20 ans, de 1995 à 2012, DRH de la RATP et au ministère de l'éducation nationale.

²⁰⁷ La roue de Deming (de l'anglais Deming wheel) dite PDCA (Plan-Do-Check-Act) est un modèle d'amélioration continue utilisé en management de la qualité. Son nom vient du statisticien William Edwards Deming.

Figure 15
Fonctionnement de la Roue de Deming



7.4. OUVERTURE ET PERSPECTIVES

Au cours de notre étude empirique, le choix s'est porté sur un état descriptif que nous appelons ici le « *front office* » des compétences clés. Il appartient à la recherche de s'intéresser en même temps au « *back office* » de ces mêmes compétences.

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. En exigeant des compétences employables, celle-ci prend, à notre sens, une nouvelle dimension 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 » sollicitant la flexibilité et les compétences adoptives et adaptatives aux changements socio-économiques. Pour nous, cela nécessite la mise en place d'une veille stratégique qui pourrait faire l'objet d'un sujet d'étude.

Cette recherche a également permis d'expliquer un phénomène d'actualité dans la mesure où le contexte dans le monde du travail a connu de profondes mutations tant technologiques qu'organisationnelles.

En France, rares sont les recherches qui ont examiné la problématique que pose l'employabilité et sa relation avec le développement des compétences clés, qui restent tout de même un terrain nouveau pour les chercheurs en sciences de l'éducation. La mobilité professionnelle externe par ses effets sur la performance des organisations et ses rapports avec la notion de compétence, est aujourd'hui au cœur d'un débat théorique et fait l'objet d'études empiriques et expérimentales en sciences de gestion.

Au fil de notre travail de recherche, nous avons démontré combien cette notion de compétence était le cheval de bataille de tous les gouvernements qui se sont succédé depuis une trentaine d'années. De plus, le déterminisme social, qui affecte notre société, pousse les entreprises à rechercher des personnes de plus en plus compétentes. Cela peut, par ailleurs, se traduire par une dégradation du cadre de vie au sein de l'entreprise, pour les salariés en difficulté face à l'évolution constante de leur métier, y compris pour les meilleurs, quand les moyens pour y accéder ne sont pas mis en œuvre.

Malgré une série de nouvelles initiatives et de directives politiques, la valorisation des compétences est marginalisée. Certains faits montrent que la valorisation des compétences dans le cadre de VAE ou de VAP sont entravés par certaines perceptions négatives qui considèrent ces dispositifs comme une voie d'évolution professionnelle d'un statut et d'une qualité inférieure. Cependant, ces perceptions n'ont manifestement pas empêché la formation professionnelle de demeurer une voie essentielle par laquelle certains salariés tentent d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour évoluer ou pour rester sur le marché du travail.

Compte tenu des nouvelles orientations politiques en faveur de la valorisation des compétences, il est nécessaire de consacrer une recherche pour mieux comprendre les facteurs sous-jacents qui frappent les dispositifs de validation de perceptions négatives.

Dans cet esprit, nous pensons que la création d'un Centre pour le Développement de Compétences clés (CDCC) permettrait de sonder les attitudes des acteurs principaux, y compris les apprenants, les employeurs, les formateurs et les décideurs politiques, afin de déterminer les facteurs conduisant à ces perceptions négatives, comprenant à la fois la formation formelle et informelle.

ANNEXES

ANNEXE 1 : CADRE DE REFERENCE EUROPEEN DES COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

ANNEXE 2 : SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

ANNEXE 3 : LES COMPOSANTES DU « SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPETENCES ET DE CULTURE »

ANNEXE 4 : SOCLE DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES

ANNEXE 5 : DISPOSITIF « CAP COMPETENCES » ENTRETIEN DE POSITIONNEMENT PROSPECTIF INDIVIDUEL

ANNEXE 6 : PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE POSITIONNEMENT

ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE « ENTRETIEN DE SUIVI »

ANNEXE 8 : PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE SUIVI

ANNEXE 1

CADRE DE REFERENCE EUROPEEN DES COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Source : Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen, annexe de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 (JO de l'Union européenne L394 du 30 décembre 2006)

Le cadre de référence européen a été adopté par les États membres pour définir leurs politiques en éducation et formation. Il définit les 8 domaines de compétences clés qui doivent faire de l'Europe une économie de la connaissance, et que doivent maîtriser les individus au terme de leur scolarité et tout au long de la vie.

1. la **communication dans la langue maternelle** qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions 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 ;
2. la **communication en langues étrangères** qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;
3. la **compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies** constituent l'aptitude à développer et à appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à

l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen ;

4. la **compétence numérique** qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) ;
5. **apprendre à apprendre** liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres ;
6. les **compétences sociales et civiques** qui renvoient aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elles correspondent au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique ;
7. **l'esprit d'initiative et d'entreprise** qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité à programmer et à gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il 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 ;

8. la **sensibilité et l'expression culturelles** qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

ANNEXE 2

SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

Source : Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006

Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.).

1. **La maîtrise de la langue française** : La maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation. Beaucoup trop de jeunes quittent le système scolaire sans posséder la maîtrise élémentaire du français. Le socle commun réaffirme donc le caractère impératif de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, et de la syntaxe.
2. **La pratique d'une langue vivante étrangère** : A l'heure de la mondialisation, il est essentiel que l'école donne à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue étrangère. Car désormais, l'absence de maîtrise d'au moins une langue étrangère est un sérieux handicap pour la vie professionnelle, et l'école ne peut permettre que les élèves la quittent sans qu'ils aient acquis cette maîtrise élémentaire. Elle doit veiller en particulier à ce que les élèves soient capables de parler correctement cette langue étrangère.
3. **Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique** : Comme la maîtrise de la langue, celle du calcul fait partie des exigences les plus anciennes de l'école obligatoire. « Savoir

lire, écrire, compter » car l'absence de maîtrise des opérations élémentaires de calcul est un handicap aussi grave qu'une orthographe déficiente. Il importe aussi que les élèves se constituent une culture scientifique de base, pour comprendre les grandes lois qui régissent l'univers, notre planète et aussi notre corps. En outre, dans les pays développés, comme la France, les sciences jouent un rôle fondamental. Elles inventent les nouvelles théories, et donc les bases des progrès qui créent notre environnement technique.

4. **La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication** : à l'heure d'Internet, il aurait été peu compréhensible de négliger la formation aux nouvelles technologies de l'information. Tous les parents savent bien que les jeunes ont une grande appétence pour ces technologies, notamment l'ordinateur. Le socle prévoit donc de donner aux élèves une maîtrise plus approfondie de ces outils. Les élèves doivent surtout acquérir la capacité de trier les informations et une attitude critique vis-à-vis d'elles, faute de quoi ils n'en sont plus que des récepteurs passifs. Cette attitude critique est la condition d'un usage intelligent des ressources offertes par Internet. Il faut impérativement leur apprendre à se repérer dans cette immense bibliothèque mondiale où rien n'est hiérarchisé.

5. **La culture humaniste** : nous ne vivons pas seulement dans un monde structuré par la technique, mais aussi par l'histoire, les grandes œuvres d'art, les valeurs, les idées. Donner accès à cet univers culturel, c'est enrichir la perception des enfants. C'est aussi leur donner des repères. On dit volontiers aujourd'hui que nos enfants manquent de repères. La culture humaniste permet précisément de leur en donner, notamment par la connaissance des repères chronologiques et géographiques.

6. **Les compétences sociales et civiques** : l'école doit préparer les enfants à vivre en société. Les règles civiques doivent en particulier faire

l'objet d'un apprentissage attentif. C'est pourquoi le socle commun insiste en particulier sur la connaissance des symboles de la République et de leur signification. Il est tout aussi nécessaire que les élèves connaissent les mécanismes fondamentaux de notre démocratie (représentation nationale, justice, fiscalité). Ainsi le socle met en place un véritable parcours civique pour les élèves, qui comprend tout à la fois la connaissance des principes de la vie en société, des éléments du droit, et l'acquisition de la notion de responsabilité individuelle.

7. **L'autonomie et l'initiative** : Ce septième pilier est essentiel, car l'éducation aurait manqué son but si elle ne parvenait pas à former des êtres autonomes, c'est-à-dire capables de juger par eux-mêmes, de se prendre en main. Ils pourront ainsi transposer les savoirs du domaine scolaire à des situations différentes et profiter de la culture scolaire pour toute leur vie. L'autonomie et l'esprit d'initiative leur permettront enfin de concevoir des projets, de les mettre en œuvre, et d'innover. Dans un monde où l'innovation incessante est le moteur du progrès, ils auront de bons atouts pour leur vie professionnelle future.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a fait évoluer et a redéfini le socle commun, désormais intitulé "socle commun de connaissances, de compétences et de culture".

ANNEXE 3

LES COMPOSANTES DU « SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE »

*Source : Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de
compétences et de culture (JO du 2 avril 2015)*

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège.

Le nouveau socle commun s'articulera en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

La maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale, sauf pour le domaine des langages qui, du fait de ses spécificités, comprend quatre objectifs qui doivent chacun être évalués de manière spécifique :

- comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral ;

- comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) ;
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ;
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.

Ce sont donc au total 8 composantes du socle commun (les 4 objectifs du premier domaine et les 4 autres domaines) pour lesquelles l'élève devra acquérir un niveau de maîtrise suffisant.

ANNEXE 4

SOCLE DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Source : Décret n° 2015-172 du 13 février 2015

Le socle de connaissances et de compétences professionnelles regroupe l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu de n'importe quel secteur professionnel doit maîtriser afin de favoriser son accès à l'emploi ainsi qu'à la formation professionnelle. Il fait l'objet d'une certification de la COPANEF (Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation).



Cette certification est éligible à l'ensemble des dispositifs de la formation professionnelle, et notamment au compte personnel de formation (CPF). L'objectif du socle de connaissances et de compétences professionnelles est de permettre à tout individu d'acquérir et de faire valider les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Il permet également de garantir une certification qui soit commune de compétences permettant à chacun de continuer à apprendre tout au long de son parcours professionnel de manière à s'adapter aux évolutions de son secteur.

Le socle de connaissances et de compétences professionnelles comprend :

1. La communication en français

- Ecouter et comprendre
- S'exprimer à l'oral
- Lire et écrire
- Décrire et formuler

▪ L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique

- Se repérer dans l'univers des nombres
- Résoudre un problème mettant en jeu une ou plusieurs opérations
- Lire et calculer les unités de mesure, de temps et des quantités
- Se repérer dans l'espace
- Restituer oralement un raisonnement mathématique

▪ L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique

- Connaître son environnement et les fonctions de base pour utiliser un ordinateur
- Saisir et mettre en forme du texte et gérer des documents
- Se repérer dans l'environnement Internet et effectuer une recherche sur le Web
- Utiliser la fonction de messagerie

▪ L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe

- Respecter les règles de vie collective
- Travailler en équipe
- Contribuer dans un groupe
- Communiquer
- **L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel**
 - Comprendre son environnement de travail
 - Réaliser des objectifs individuels dans le cadre d'une action simple ou d'un projet
 - Prendre des initiatives et être force de proposition
- **La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie**
 - Accumuler de l'expérience et en tirer les leçons appropriées
 - Entretenir sa curiosité et sa motivation pour apprendre dans le champ professionnel
 - Optimiser les conditions d'apprentissage (de la théorie à la pratique professionnelle)
- **La maîtrise des gestes et postures ainsi que le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales**
 - Respecter un règlement sécurité, hygiène, environnement et une procédure qualité
 - Avoir les bons gestes et réflexes afin d'éviter les risques
 - Être capable d'appliquer les gestes de premiers secours
 - Contribuer à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie

ANNEXE 5

DISPOSITIF « CAP COMPETENCES » ENTRETIEN DE POSITIONNEMENT PROSPECTIF INDIVIDUEL N° 132
--

Mme Mlle M.

NOM et prénom : *X*

Date de naissance :

Dernier diplôme obtenu : *Bac G1 secrétariat*

Dernière classe fréquentée : *Terminale G1*

SYNTHESE INDIVIDUELLE

Date de l'entretien : *7 Janvier 2010*

Projet(s) : *Valoriser et renforcer ses compétences commerciales dans un but d'évolution interne.*

Définir les objectifs et les moyens d'élargir sa marge de manœuvre au service des projets commerciaux.

1. Compétences clés repérées

Compétences clés		Activité(s) de référence
1	Communication dans la langue maternelle	<ul style="list-style-type: none">• <i>Communication orale et écrite en équipe et avec sa hiérarchie : réception et transmission des instructions</i>• <i>Communication téléphonique avec la clientèle</i>• <i>Réalisation de courriers et de documents propres à son domaine d'activité</i>• <i>préparation de dossiers de propositions commerciales</i>• <i>Adaptation de son discours en fonction de son interlocuteur</i>
2	Communication dans une langue étrangère	<ul style="list-style-type: none">• <i>Echanges avec la clientèle en anglais commercial</i>

3	Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activités commerciales et marketing : constitution de dossiers de proposition d'affichage, gestion de projets</i> • <i>Activités de secrétariat : gestion administrative</i> • <i>Activités organisationnelles : programmation et répartition des tâches en fonction des délais fixés</i> • <i>Activités en comptabilité : calculs des budgets en fonction des prix et des taux ; maîtrise des procédures de facturation, calculs de statistiques</i> • <i>Sténodactylographie</i> • <i>Application des procédures juridiques pour son activité</i>
4	Culture numérique	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilisation de : AMT, BO, traitement de texte Word, feuille de calcul Excel....</i> • <i>Montage numérique de dossiers de proposition : création et présentation de maquette sur PowerPoint</i> • <i>Utilisation d'un logiciel de facturation</i> • <i>Scannage des dossiers</i> • <i>Archivage des dossiers sur une base de données</i> • <i>Navigation sur le Web</i> • <i>Gestion de la messagerie électronique</i>
5	Apprendre à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enrichissement des connaissances par le biais d'internet</i> • <i>Autoformation tout au long de sa carrière auprès des professionnels côtoyés</i> • <i>Auto formation due à la diversité des domaines abordés à son poste actuel : commercial, marketing, juridique, secrétariat, comptabilité....</i> • <i>Réactualisation constante des connaissances et veille sur les évolutions</i> • <i>Description raisonnée et logique de son parcours</i>

6	Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contact et négociation : interface avec l'ensemble de ses interlocuteurs dans le respect de la confidentialité</i> • <i>Gestion de l'imprévu</i> • <i>Entraide</i> • <i>Activités réalisées en équipe</i> • <i>Gestion des conflits</i>
7	Esprit d'initiative et d'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gestion indépendante et autonome de son poste : coordination et répartition de sa charge de travail</i> • <i>Gestion administrative et commerciale complète d'un dossier de proposition</i> • <i>Analyse de la proposition commerciale dans un but de compétitivité</i> • <i>Evaluation des budgets en fonction du coût des produits</i> • <i>Réflexion sur les résultats dans une perspective d'optimisation du projet</i>
8	Sensibilité culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Culture publicitaire</i> • <i>Culture et mémoire d'entreprise</i>

Remarque : Madame X possède différents atouts dans son métier, tels que le goût prononcé pour les activités commerciales et un sens relationnel auprès de la clientèle.

Préconisation de formation : 62 heures

Compétences clés de référence		Modules	Objectifs individuels
5 7	<p>Apprendre à apprendre</p> <p>Esprit d'initiative et d'entreprise</p>	Du projet à l'action	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Définir un projet professionnel</i> • <i>Identifier les freins à sa réalisation</i> • <i>Se donner les moyens et les outils utiles à sa réalisation</i> • <i>Repérer ses besoins en termes de formation et d'expérience complémentaires pour la concrétisation de son projet</i>
3 5 7	<p>Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies</p> <p>Apprendre à apprendre</p> <p>Esprit d'initiative et d'entreprise</p>	Valoriser ses savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluer ses compétences et en mesurer les transferts possibles</i>
6	<p>Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques</p>	La communication pour interagir	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Repérer les réseaux existants</i> • <i>Identifier ses propres réseaux relationnels</i> • <i>Acquérir les méthodes et les outils pour activer et développer ses propres réseaux</i> • <i>Choisir la posture de communication adaptée dans son propre réseau et en milieux hétérogènes</i>

2	Communication dans une langue étrangère	Anglais Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Déterminer précisément son niveau de maîtrise de l'anglais</i> • <i>Déterminer ses besoins et développer ses compétences en anglais</i>
---	--	-------------------------	---

Cohérence des objectifs

La formation permettra de renforcer les compétences acquises tout au long de l'expérience afin d'optimiser au maximum les perspectives d'évolution possible.

Suggestion de formations complémentaires

- *Formation spécifique en négociation commerciale*
- *Formation spécifique en relations clients*
- *Formation en anglais professionnel*

ANNEXE 6

PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE POSITIONNEMENT

Age du salarié

N	Valide	218
Moyenne		46,09
Ecart-type		8,456
Minimum		25
Maximum		62

Sexe du salarié

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	116	53,2	53,2	53,2
	féminin	102	46,8	46,8	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Situation familiale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Célibataire	40	18,3	18,3	18,3
	marié(e)	147	67,4	67,4	85,8
	Divorcé(e)	24	11,0	11,0	96,8
	Autre	7	3,2	3,2	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Poste occupé

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Afficheur	65	29,8	29,8	29,8
	Agent administratif	68	31,2	31,2	61,0
	Agent de fabrication	36	16,5	16,5	77,5
	Agent logistique	18	8,3	8,3	85,8
	Agent polyvalent	3	1,4	1,4	87,2
	Agent technique	7	3,2	3,2	90,4
	Chef d'équipe	10	4,6	4,6	95,0
	Commercial	5	2,3	2,3	97,2
	Coordinateur	6	2,8	2,8	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Région d'habitation

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Parisienne	118	54,1	54,1	54,1
	Province	100	45,9	45,9	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Parcours scolaire

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Collège	40	18,3	18,3	18,3
CAP	63	28,9	28,9	47,2
BEP	48	22,0	22,0	69,3
Baccalauréat	44	20,2	20,2	89,4
Bac+2	18	8,3	8,3	97,7
LMD	5	2,3	2,3	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Communication dans la langue maternelle

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	218	100,0	100,0	100,0

Communication dans une langue étrangère

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non	109	50,0	50,0	50,0
Oui	109	50,0	50,0	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	218	100,0	100,0	100,0

Culture numérique

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non	27	12,4	12,4	12,4
Oui	191	87,6	87,6	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Apprendre à apprendre

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non	4	1,8	1,8	1,8
Oui	214	98,2	98,2	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non	5	2,3	2,3	2,3
Oui	213	97,7	97,7	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Esprit d'initiative et d'entreprise

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	7	3,2	3,2	3,2
	Oui	211	96,8	96,8	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Sensibilité culturelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	13	6,0	6,0	6,0
	Oui	205	94,0	94,0	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Module 1 du tronc commun : du projet à l'action

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	218	100,0	100,0	100,0

Module 2 du tronc commun : valoriser ses savoir-faire

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	218	100,0	100,0	100,0

Module 3 du tronc commun : la communication pour interagir

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	3	1,4	1,4	1,4
	Oui	215	98,6	98,6	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Module optionnel 1 : Français du travail oral

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	209	95,9	96,3	96,3
	Oui	8	3,7	3,7	100,0
	Total	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

Module optionnel 2 : Français du travail écrit

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	197	90,4	90,8	90,8
	Oui	20	9,2	9,2	100,0
	Total	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

Module optionnel 3 : Français au service du projet

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	173	79,4	79,7	79,7
	Oui	44	20,2	20,3	100,0
	Total	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

Module optionnel 4 : Environnement numérique niveau 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	166	76,1	76,5	76,5
	Oui	51	23,4	23,5	100,0
	Total	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

Module optionnel 5 : Environnement numérique niveau 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	140	64,2	64,2	64,2
	Oui	75	34,4	34,4	98,6
	2	3	1,4	1,4	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Module optionnel 6 : Anglais niveau 1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	177	81,2	81,2	81,2
	Oui	41	18,8	18,8	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Module optionnel 7 : Anglais niveau 2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	182	83,5	83,9	83,9
	Oui	33	15,1	15,2	99,1
	2	2	,9	,9	100,0
	Total	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

Existence de projet professionnel

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	95	43,6	43,6	43,6
	Oui	123	56,4	56,4	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

ANNEXE 7

QUESTIONNAIRE N° 5

ENQUETE DE SUIVI

Trois ans après avoir participé au dispositif « Cap compétences », nous revenons vers vous pour vous poser quelques questions par rapport à votre parcours professionnel.

1. Age actuel : *33 ans*

2. Sexe :

- Masculin *X*

- Féminin

3. Situation Familiale actuelle :

- Marié(e) *X*

- Célibataire

- Divorcé(e)

- Autres.....

4. Quelle est votre région d'habitation ? *Région parisienne*

5. Quel est votre parcours scolaire ?

- Primaire/Collège

- CAP

- BEP *X*

- BAC

- BAC+ 2

- LMD

6. Quelles sont les compétences clés repérées lors de l'entretien de positionnement prospectif individuel ?

- 1. Communication dans la langue maternelle *X*

- 2. Communication dans une langue étrangère *X*

- 3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies *X*

- 4. Culture numérique *X*

- 5. Apprendre à apprendre *X*

- 6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques *X*

- 7. Esprit d'initiative et d'entreprise *X*

- 8. Sensibilité culturelle *X*

7. Quelles ont été les préconisations de formation dans le cadre du dispositif « Cap compétences » ?

- Module 1 du tronc commun : du projet à l'action *X*

- Module 2 du tronc commun : valoriser ses savoir-faire *X*

- Module 3 du tronc commun : la communication pour interagir *X*
- Module optionnel 1 : Français du travail oral *X*
- Module optionnel 2 : Français du travail écrit *X*
- Module optionnel 3 : Français au service du projet
- Module optionnel 4 : Environnement numérique niveau 1
- Module optionnel 5 : Environnement numérique niveau 2
- Module optionnel 6 : Anglais niveau 1
- Module optionnel 7 : Anglais niveau 2 *X*

8. Ancienneté dans la Société S2C : 5 années

9. Votre emploi actuel est votre premier emploi?

- Oui
- Non *X*

10. Nature du contrat de travail actuel:

- Contrat à durée déterminée
- Contrat à durée indéterminée *X*

11. Avez-vous déjà bénéficié d'autres actions de formation professionnelle dans votre emploi actuel ?

- Oui *X*
- Non

12. Si oui, indiquez le nombre d'actions : 4

13. La nature de la formation :

- Spécifique *X*
- Générale

14. Avez-vous bénéficié d'une formation en dehors du cadre professionnel (formation linguistique, formation multimédia, BAFA, ...) ?

- Oui
- Non *X*

15. Exercez-vous d'autres activités en dehors du cadre professionnel (monde associatif, mandat électoral,...) ?

- Oui
- Non *X*

16. Auriez-vous un projet de mobilité ?

- Oui *X*
- Non

17. Si oui, donnez les causes ?

- Conditions de travail défavorables
- Rémunération insuffisante *X*
- Absence de gestion de carrière
- Problèmes avec la hiérarchie

- Trouver un emploi correspondant mieux à vos compétences *X*
- Elargir vos compétences
- Progresser professionnellement *X*
- Opérer une réorientation professionnelle *X*
- Opérer une mobilité géographique
- Routine, lassitude

18. Si non, quels sont les motifs de satisfactions pour rester au sein de l'organisation ?

- Variétés des tâches
- Autonomie, indépendance.
- Possibilité d'évolution de carrière
- Attrait du secteur d'activité
- Fidélité à l'organisation
- Fidélité aux collègues
- Plus de responsabilité
- Utilisation plus forte des compétences acquises
- Une formation fréquente
- Une meilleure rémunération
- Progression dans la carrière

19. Votre parcours professionnel correspond-il à vos aspirations ?

- Oui
- Non *X*

20. Êtes-vous satisfait de votre emploi actuel ?

- Oui
- Non *X*

21. D'après vous, les pratiques de gestion des ressources humaines appliquées dans votre entreprise sont-elles efficaces pour développer les compétences ?

- Oui *X*
- Non

22. Dans votre entreprise, l'engagement organisationnel constitue-t-il une donnée primordiale?

- Pas du tout
- Très peu
- Peu
- Fortement *X*
- Totalemment

23. Selon vous, qui porte la responsabilité en matière développement de compétences de la population active ?

- Partagée employeur/employé *X*
- Par l'employeur

- Par les pouvoirs publics
- Par les partenaires sociaux
- Par les salariés

24. Avez-vous changé d'entreprise ?

- Oui
- Non

25. Votre départ a été:

- Volontaire
- Involontaire

26. Quels sont les éléments qui ont facilité votre mobilité externe ?

- Relations
- Diplôme(s)
- Compétences
- Expériences

27. Avez-vous obtenu une évolution de carrière ?

- Oui
- Non

28. D'après vous, le dispositif « Cap compétences » a eu un impact positif sur votre parcours professionnel ?

- Oui
- Non

ANNEXE 8

PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE SUIVI

Age 3 ans après l'entretien de positionnement

Valide	23
Moyenne	45,35
Ecart-type	7,101
Minimum	33
Maximum	58

Ancienneté dans la Société S2C

Valide	23
Moyenne	14,48
Ecart-type	4,187
Minimum	10
Maximum	23

Sexe du salarié

		Effectifs			Pourcentage valide
Valide	Masculin	23			100,0
Total		23	100,0		

Situation familiale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Célibataire	1	,4	4,3	4,3
	Marié(e)	19	8,4	82,6	87,0
	Divorcé(e)	3	1,3	13,0	100,0
Total		23	10,2	100,0	

Parcours scolaire

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	CAP	13	5,8	56,5	56,5
	BEP	10	4,4	43,5	100,0
Total		23	10,2	100,0	

Communication dans la langue maternelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	23	10,2	100,0	100,0
Total		23	100,0		

Communication dans une langue étrangère

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	14	6,2	60,9	60,9
	Oui	9	4,0	39,1	100,0
	Total	23	10,2	100,0	
Total		23	100,0		

Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	23	10,2	100,0	100,0
Total		23	100,0		

Culture numérique

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	7	3,1	30,4	30,4
	Oui	16	7,1	69,6	100,0
	Total	23	10,2	100,0	
Total		23	100,0		

Apprendre à apprendre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	23	10,2	100,0	100,0
Total		225	100,0		

Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	2	,9	8,7	8,7
	Oui	21	9,3	91,3	100,0
	Total	23	10,2	100,0	
Total		225	100,0		

Esprit d'initiative et d'entreprise

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	23	10,2	100,0	100,0
Total		225	100,0		

Sensibilité culturelle

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	2	,9	8,7	8,7
	Oui	21	9,3	91,3	100,0
	Total	23	10,2	100,0	
Total		23	100,0		

Module 1 du tronc commun : du projet à l'action

		Effectifs		Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	23		100,0	100,0
Total		23	100,0		

Module 2 du tronc commun : valoriser ses savoir-faire

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Oui	23		100,0	
Total		23	100,0		

Module 3 du tronc commun : la communication pour interagir

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Oui	23		100,0	
Total		23	100,0		

Module optionnel 1 : Français du travail oral

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	23		100,0	
Total		23			

Module optionnel 2 : Français du travail écrit

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	21		91,3	
	Oui	2		8,7	
	Total	23		100,0	

Module optionnel 3 : Français au service du projet

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	19		82,6	
	Oui	4		17,4	
	Total	23		100,0	

Module optionnel 4 : Environnement numérique niveau 1

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	18		78,3	
	Oui	5		21,7	
	Total	23		100,0	

Module optionnel 5 : Environnement numérique niveau 2

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	15		65,2	
	Oui	8		34,8	
	Total	23		100,0	

Module optionnel 6 : Anglais niveau 1

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	21		91,3	
	Oui	2		8,7	
	Total	23		100,0	

Module optionnel 7 : Anglais niveau 2

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	23		100,0	

Existence de projet professionnel

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Maintien sur le même poste	3		13,0	
	Mobilité interne	8		34,8	
	Mobilité externe	6		26,1	

	Bilan des compétences	1		4,3
	VAE	1		4,3
	Aucun projet	4		17,2
	Total	23		100,0

Premier emploi

		Effectifs		Pourcentage valide
Valide	Non	15		65,2
	Oui	8		34,8
	Total	23		100,0

Nature du contrat de travail actuel

		Effectifs		Pourcentage valide
Valide	CDI	23		100,0

Actions de formation

		Effectifs		Pourcentage valide
Valide	Oui	23		100,0

Nombre d'actions de formation

		Effectifs		Pourcentage valide
Valide	2	5		21,7
	3	4		17,4
	4	10		43,5
	5	4		17,4
	Total	23		100,0

Nature des formations suivies

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Spécifique	23		100,0	

Actions de formation en dehors du cadre professionnel

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	8		34,8	
	Oui	15		65,2	
	Total	23		100,0	

Activités en dehors du cadre professionnel (monde associatif, mandat électoral,...)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	11	4,9	47,8	47,8
	Oui	12	5,3	52,2	100,0
	Total	23	10,2	100,0	

Projet de mobilité externe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	14	6,2	60,9	60,9
	Oui	9	4,0	39,1	100,0
	Total	23	10,2	100,0	

Conditions de travail défavorables

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	22	9,8	95,7	95,7
	Oui	1	,4	4,3	100,0
	Total	23	10,2	100,0	

Rémunération insuffisante

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	14		60,9	
	Oui	9		39,1	
	Total	23		100,0	

Absence de gestion de carrière

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	20		87,0	
	Oui	3		13,0	
	Total	23		100,0	

Problème avec la hiérarchie

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non concerné	23		100,0	

Trouver un emploi correspondant mieux à vos compétences

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	14	6,2	60,9	60,9
	Oui	9	4,0	39,1	100,0
	Total	23	10,2	100,0	

Elargir vos compétences

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	14		60,9	
	Oui	9		39,1	
	Total	23		100,0	

Progresser professionnellement

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	15		65,2	
	Non	8		34,8	
	Total	23		100,0	

Opérer une réorientation professionnelle

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	15		65,2	
	Oui	8		34,8	
	Total	23		100,0	

Opérer une mobilité géographique

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	20		87,0	
	Oui	3		13,0	
	Total	23		100,0	

Routine, lassitude

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	19		82,6	
	Oui	4		17,4	
	Total	23		100,0	

Variété des tâches

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	10		43,5	
	Oui	13		56,5	
	Total	23		100,0	

Autonomie, indépendance

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	10		43,5	
	Oui	13		56,5	
	Total	23		100,0	

Possibilités d'évolution de carrière

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	12		52,2	
	Oui	11		47,8	
	Total	23		100,0	

Attrait du secteur d'activité

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	22		95,7	
	Oui	1		4,3	
	Total	23		100,0	

Attrait du secteur d'activité

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	22		95,7	
	Oui	1		4,3	
	Total	23		100,0	

Fidélité à l'entreprise

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	10		43,5	
	Oui	13		56,5	
	Total	23		100,0	

Fidélité aux collègues

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	10		43,5	
	Oui	13		56,5	
	Total	23		100,0	

Plus de responsabilité

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	18		78,3	
	Oui	5		21,7	
	Total	23		100,0	

Utilisation plus forte des compétences acquises

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	17		73,9	
	Oui	6		26,1	
	Total	23		100,0	

Fréquence des formations

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	17		73,9	
	Oui	6		26,1	
	Total	23		100,0	

Une meilleure rémunération

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	13		56,5	
	Oui	10		43,5	
	Total	23		100,0	

Progresser dans sa carrière

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	15		65,2	
	Oui	8		34,8	
	Total	23		100,0	

Votre parcours professionnel correspond-il à vos aspirations

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	8		34,8	
	Oui	15		65,2	
	Total	23		100,0	

Êtes-vous satisfait de votre emploi actuel

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	7		30,4	
	Oui	16		69,6	
	Total	23		100,0	

Les pratiques de gestion des ressources humaines appliquées dans votre entreprise sont-elles efficaces pour développer les compétences

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	1		4,3	
	Oui	22		95,7	
	Total	23		100,0	

Dans votre entreprise, l'engagement organisationnel constitue-t-il une donnée primordiale

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Peu	7	30,4
	Fortement	7	30,4
	Totalement	9	39,1
	Total	23	100,0

Responsabilité en matière développement de compétences de la population active

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Partagée employeur/employé	10	43,5
	Employeur	13	56,5
	Total	23	100,0

Départ de la Société S2C

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Non	17	73,9
	Oui	6	26,1
	Total	23	100,0

Motif du départ

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Non concerné	17	73,9
	Volontaire	6	26,1
	Total	23	100,0

Éléments qui ont facilité votre mobilité externe

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Non concerné	17	73,9
	Relations	1	4,3
	Compétence(s)	2	8,7
	Expériences	3	13,0
	Total	23	100,0

Evolution interne

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	14		60,9	
	Oui	9		39,1	
	Total	23		100,0	

Apports du dispositif "Compétences clés"

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	6		26,1	
	Oui	17		73,9	
	Total	23		100,0	

Impact positif sur votre parcours professionnel

		Effectifs		Pourcentage valide	
Valide	Non	17		73,9	
	Oui	6		26,1	
	Total	23		100,0	

TABLE DES FIGURES

Figure 1	De la problématique aux hypothèses	27
Figure 2	Construction de la thèse	28
Figure 3	Plan général de la thèse	33
Figure 4	Schéma des 10 relations posées par la problématique.....	212
Figure 5	Relation triangulaire des concepts étudiés	214
Figure 6	Démarche progressive de la thèse	216
Figure 7	D'où viennent les compétences clés	219
Figure 8	Un modèle d'apprentissages des compétences clés	222
Figure 9	Le changement de paradigme	224
Figure 10	Socle commun des compétences clés « Socle fonctionnel pour les actes de la vie quotidienne, sociales et professionnelles ».....	225
Figure 11	Les caractéristiques des organisations qualifiantes et apprenantes	229
Figure 12	Maquette du référentiel des compétences clés Exemple : la compétence clé « apprendre à apprendre »	233
Figure 13	Matrice/Process « Développement des compétences clés ».....	235
Figure 14	La stratégie des 3 S.....	242
Figure 15	Fonctionnement de la Roue de Deming	243

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Correspondances des compétences clés en Europe et du Socle Commun en France.....	17
Tableau 2 : comparatif entre les différents types d'organisation.....	106
Tableau 3 : Part prise par les différentes entités dans les actions.....	133
Tableau 4 : Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste.....	147
Tableau 5 : Répartition des salariés par métier.....	160
Tableau 6 : Régions d'habitation des salariés.....	170
Tableau 7 : Répartition des salariés par tranche d'âge.....	179
Tableau 8 : Sexe des salariés.....	180
Tableau 9 : Situation familiale des salariés.....	180
Tableau 10 : Postes occupés par les salariés	180
Tableau 11 : Parcours scolaire des salariés.....	181
Tableau 12 : Projet professionnel des salariés.....	182
Tableau 13 : Maîtrise des compétences clés repérées à partir des situations professionnelles.....	182
Tableau 14 : Synthèse des compétences clés repérées chez les salariés de la Société S2C.....	185
Tableau 15 : Les actions de formation ciblées en fonction des besoins des salariés.....	187
Tableau 16 : Répartition des salariés par tranche d'âge (2).....	190
Tableau 17 : Maîtrise des compétences clés repérées à l'issue des formations suivies	191
Tableau 18 : Evolution des compétences repérées.....	193
Tableau 19 : Taux de participation aux actions de formation.....	194
Tableau 20 : Situation professionnelle des salariés.....	195
Tableau 21 : Ressenti des salariés par rapport aux conditions de travail.....	197
Tableau 22 : Apports repérés dans le parcours professionnels des salariés.....	200
Tableau 23 : Recensement des mots clés impliqués dans le champ de recherche.....	215
Tableau 24 : Synthèse des auteurs.....	217
Tableau 25 : Articulation du cadre européen avec le socle commun et le socle de connaissances et de compétences professionnelles.....	223
Tableau 26 : Comparaison des organisations qualifiante et apprenante.....	228

INDEX

A	
Ardouin Thierry Apprentissage organisationnel	6, 8, 82, 217, 292, 293 34, 35, 107, 115, 141, 222
B	
Bellier Sandra Bricler Michel	21, 23, 45, 67, 217, 285 139, 217, 231, 232
C	
Carrière	32, 120, 128, 129, 130, 131, 167, 191, 197, 198, 199, 200, 201, 212, 213, 233, 259, 268, 269, 270, 277, 278, 280, 286
Cognitif	20, 44, 49, 50, 52, 101, 150, 206, 297
Collectif	56, 57, 58, 78, 100, 105, 108, 115, 118, 122, 133, 137, 145, 225, 226, 242, 252, 292
Compétences d'employabilité	11, 24, 25, 31, 117, 139, 140, 142, 154, 215, 216, 230, 231, 232, 296, 293, 302
Constructivistes	101, 146, 285, 301
D	
Développement des compétences	30, 163, 245, 269, 281
E	
Employabilité durable	203, 205, 214, 216, 219, 228, 229, 234, 235, 236, 240, 290, 297, 299, 306, 309, 310
Encadrement	29, 106, 129, 203, 241
Engagement	23, 40, 73, 90, 108, 109, 134, 142, 156, 167, 193, 198, 209, 220, 222, 236, 238, 269, 281, 304
Enjeu	3, 5, 9, 24, 26, 31, 36, 37, 38, 41, 44, 62, 63, 66, 77, 78, 79, 93, 96, 111, 118, 128, 137, 139, 142, 220, 230, 232, 237, 295, 296, 298
Entreprise apprenante	106, 113, 115, 141, 227
Ethique	40, 59, 249
Evéquoz Grégoire	20, 217, 220, 237, 239, 286
Evolution	6, 12, 14, 31, 32, 41, 53, 70, 77, 90, 97, 102, 110, 111, 115, 123, 125, 128, 130, 131, 134,

	135, 136,137, 145, 163,178, 184, 191, 192, 200, 201, 205, 220, 244, 258, 262, 269, 270, 278
F	
Fernagu Ouedet Solveig	98, 217, 227, 287
Finot Alain	19, 117, 118, 122, 217, 230, 231, 232
Flexibilité	88, 127, 133, 134, 142, 234, 237, 243
Formation tout au long de la vie	14, 15, 19, 33, 37, 60, 62, 63, 64, 73, 77, 80, 83, 90, 91, 92, 98, 204, 246, 247, 293
G	
Gestion des compétences	29, 80, 81, 95, 96, 113, 299, 300
Gestion des ressources humaines	23, 29, 32, 50, 53, 54, 80, 121, 122, 127, 128, 198, 203, 231, 234, 238, 269, 280, 292
H	
Hernandez Valeria A.	49, 287
I	
Implication	8, 63, 65, 142, 198, 203, 237, 241, 289, 297, 298
Interprétativistes	146, 148, 301
K	
Katz Roger	21, 217, 287
L	
Le Boterf Guy	20, 38, 40, 43, 44, 54, 114, 194, 217, 218, 287, 288, 292
Leplat Jacques	19, 217, 288, 292
M	
Malglaive Gérard	21, 45, 49, 52, 194, 217, 288
Management des compétences	3, 33, 35, 102, 115, 141,215, 221, 285
Mobilité	27, 78, 92, 120, 122, 130, 131, 137, 139, 150, 191, 198, 199, 200, 205, 232, 237, 238, 244, 268, 269, 270, 275, 276, 278, 281, 285, 304, 305
Motivation	14, 29, 30, 31, 44, 77, 88, 108, 109, 124, 125, 139, 146, 147, 168, 181, 199, 203, 232, 233, 257
N	
Nizet Jean	53, 288
O	
Organisation apprenante	3, 9, 35, 36, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 145, 219, 220, 231, 232, 233, 242, 300, 304, 305

Organisation qualifiante	3, 34, 35, 99, 104, 111, 112, 141, 212, 213, 215, 216, 226, 227, 228, 229, 239, 293, 299, 305
Organisationnel	34, 35, 53, 57, 58, 96, 97, 98, 99, 103, 107, 112, 114, 115, 122, 141, 170, 198, 206, 221, 222, 227, 243, 259, 269, 281, 288, 292, 297, 299
P	
Parcours professionnel	11, 18, 25, 31, 32, 37, 66, 77, 79, 137, 139, 140, 145, 154, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 178, 188,
Positionnement épistémologique	193, 203, 204, 205, 2016, 234, 235, 236, 246, 259, 276, 274, 275, 285, 287, 289, 297, 299, 309
Positivistes	9, 33, 34, 144, 146, 154, 208, 301
R	
Responsabilité	145, 301
Romainville (De) Marc	20, 40, 57, 71, 76, 84, 94, 96, 103, 104, 111, 123, 124, 129, 132, 133, 135, 136, 142, 198, 200, 201, 237, 248, 252, 269, 279, 281
S	
Salarié	21, 217, 286, 289
Sécurisation	3, 25, 27, 29, 34, 36, 37, 50, 54, 78, 79, 83, 96, 97, 112, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 140, 142, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 220, 222, 226, 227, 231, 235, 236, 237, 238, 241, 244, 263, 270, 271, 284, 303, 304, 305
Senge Peter	3, 11, 18, 26, 38, 68, 79, 81, 95, 141, 143, 162, 188, 203, 216, 234, 236
Situation de travail	107, 108, 109, 110, 112, 217, 227, 228, 289
Stroobants Macelle	23, 25, 54, 141, 165
W	
Wittorski Richard	47, 51, 217, 289, 293,
Z	
Zarifian Philippe	55, 56, 217, 289
	20, 38, 39, 44, 45, 53, 104, 110, 112, 114, 194, 217, 227, 228, 289, 293

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et Chapitres d'ouvrages de référence

- AFRIAT, Christine. GAY, Catherine. LOISIL, Florence. (Juin 2006) Mobilités professionnelles et compétences transversales. Documentation Française
- ALLIX DESFAUTAUX, C. (1998), « Triangulation : vers un dépassement
- ANDRIEU, S. (2005), Mettre en œuvre la formation en entreprise, Editions Chiron, Paris, p.4.
- ASTOLFI, Jean-Pierre.(2008) La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris, ESF, 256p.
- AUBRET J., GILBERT P. & PIGEYRE, F. (2002). Management des compétences : réalisations, concepts, analyses. Paris, Dunod
- AUGUSTE COMTE, IN, LE MOIGNE J.L. (1995), « Les épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation », PUF, Paris
- AUSUBEL, David P. (1968) Educational Psychology: A Cognitive View. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- BACHELARD, G. (1934), La formation de l'esprit scientifique, Librairie J Vrin, Collection Biblio Textes Philosophiques, 2000, 304p.
- BARKATOOLAH Amina. (2000), Valider les acquis et les compétences en entreprise. INSEP Consulting.
- BEILLEROT, J., (2001) L'autoformation pour le meilleur et pour le pire, in BRINGER-TROLLAT, EVEN, PAQUELIN, 2003, p29
- BELLIER Sandra.(2004), Le savoir-être dans l'entreprise. Editions Vuibert, 2^{ème} édition.
- BERNOUX, P, (2005), « La sociologie des organisations », Paris, coll. Point Seuil. 3^{ème} Edition.
- BRICLER Michel.(2006), Rapport de recherche/action sur la qualité appliquée aux compétences d'employabilité durable. Conseil régional de Franche Comté. France.
- CARRE (P) et CASPAR (P). (1999), Traité des sciences et techniques de la formation Paris. Dunod

- CARRE, (P). (2005), L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Ed Dunod.
- CARRE, (P), CHARBONNIER, (O)., (2003) Les apprentissages professionnels informels. Paris. 2003 L'Harmattan.
- CROZIER, (M)., FRIEDBERG, (E). (1977), L'acteur et le système, Paris, Editions du seuil, Points, Politique
- DE MONTMOLLIN (M). (1984) L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive. Berne. Peter Lang
- DE ROMAINVILLE (M). (1998) L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. De Boeck.
- DELORS, Jacques. (1996) Education : un trésor est caché dedans. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive. Editions UNESCO Commission européenne
- DIETRICH, A. (2006), « L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou la RSE à l'épreuve de l'emploi ? », 8^{ème} Université de printemps de l'audit social, Sénégal, pp.117-126.
- D'IRIBARNE, A. (2002), « Quelles stratégies pour les formateurs dans une économie de la compétitivité et de la performance? », In DANVERS F. (2003), « Maintenir son employabilité : une compétence clef dans un processus de gestion de carrière », Congrès de l'AIOSP, Berne.
- DUBOIS M. et RETOUR, D., (1999) La compétence collective : validation empirique fondée sur les représentations opératoires de travail partagées. Psychologie du Travail et des Organisations. 5 (2-1). pp.225-243.
- DUCLOS, L. ET KERBOURCH, J-Y. (2006), Organisation du marché du travail et flexicurité à la française.
- DUMAZEDIER, J., (2002a), Autoformation, pourquoi aujourd'hui ?, in CARRE, MOISAN.
- ÉVEQUOZ, Grégoire (2004). Les compétences clés, pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun. Paris., Éditions Liaisons
- EVÉQUOZ, Grégoire. (2004) Les compétences clés, Éditions Liaisons, 1^{ère} édition.

- FERNAGU OUDET, Solveig, (2006) Organisation du travail et développement des compétences. Construire la professionnalisation, L'Harmattan Paris. (Préface de Michel Develay)
- FERNAGU OUDET, Solveig, (07/12/2004) Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes. Thèse de doctorat, soutenue à Lyon 2. p16.
- FINOT, Alain. (2000) Développer l'employabilité, Edition INSEP Consulting
- GAGNEBIN, A., GUIGNARD, N. et JACQUET, F. (1997), Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, Corome.
- GAZIER, B. (2001a), « L'employabilité de la théorie à la pratique», ouvrage collectif, WEINERT ET AL., Peter Lang, Bern.
- GIRIN, J. (Mars 1989), « L'opportunisme méthodologique dans la recherche sur la gestion des organisations», Communication à la journée d'étude : La recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systémique, Ecole Centrale de Paris.
- GIROD-SEVILLE, M. & PERRET, V. (1999), Fondements épistémologiques de la recherche. Méthodes de recherche en management, sous la direction de R.A.Thiétart, Edition Dunod, pp.13-33
- HERNANDEZ, Valeria. A., (2003), Compétences, sciences et contexte in Solidarités et compétences, idéologies et pratiques, Collection Travail et Mondialisation, L'Harmattan, pp 321- 323.
- KATZ, R.L., (1974), Skills of an effective administrator; Harvard Business Review, Vol. 51.
- LE BOTERF, Guy, (1995), De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations.
- LE BOTERF, Guy, (2000) Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Editions d'organisations.
- LE BOTERF, Guy, (1997) Compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisation.
- LE BOTERF, Guy. (1997) De la compétence : essai pour un attracteur étrange, Editions d'Organisation

- LE BOTERF, Guy (2008) Qu'est-ce qu'un professionnel compétent, In Ingénierie et évaluation des compétences.
- LE BOTERF, Guy, (2008). Construire les compétences individuelles et collectives. Eyrolles. Editions d'Organisation. Paris.
- LEPLAT, J., (2000), Compétences individuelles, compétences collectives, Psychologie du Travail et des Organisations, 6 (3-4), pp. 47-73.
- LIVIAN, Y.F, (2001), Organisation : théories et pratiques, Dunod, Paris
- LOCKE, John., (1963), Quelques pensées sur l'éducation, Traduction française de G. Compayré en 1889. Paris: Librairie philosophique Vrin, 1966, 287 pp.
- MALGLAIVE G. (1990) Enseigner à des adultes, Paris, PUF (cité par EVEQUOZ G. (2004), Les compétences clés, Paris, Editions Liaisons, p. 60.
- MALGLAIVE, Gérard, (1994), « Compétence et ingénierie de formation », In MINET F., PARLIER M., & DE WITTE S. (Coord.), La compétence : mythe, construction ou réalité ?, Paris, Editions L'Harmattan, pp. 153-167.
- MCQUAID, R.W.et LINDSAY, C. (2005), «The concept of employability », Urban Studies, Vol. 42, n° 2, pp. 197-219
- NICOLAS, Cécile (2010), Thèse de doctorat intitulée « Le rapport à l'apprentissage d'adultes en formation», Université de Nantes, p. 28.
- NIZET, J. et PICHAULT, F. (2000), Les contextes organisationnels des pratiques d'autoformation, dans Foucher R. (Ed.), L'autoformation reliée au travail, Editions nouvelles, p.128
- PAQUETTE, G. (2002), L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau, Presses de l'université de Québec.
- PASTRÉ, Pierre (dir.), SAMURÇAY Renan (dir.). (2004), Recherches en didactiques professionnelles. Octarès.
- PIAGET, J., (1967), La psychologie de l'intelligence, A. Colin.
- PRAX, J.Y. (1997), Manager la connaissance dans l'entreprise les nouvelles technologies au service de l'ingénierie de la connaissance, Insep Consulting, Paris, 270p

- ROMAINVILLE, M., (2000) Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences. Facultés universitaires, Namur.
- ROPE, F., TANGUY, L. (1994), Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise, Paris, L'Harmattan
- SENGE, Peter, (1991), La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], First Editions.
- SKINNER, B. F., (1974), Pour une science du comportement : le behaviorisme, (trad. franç., Delachaux et Niestlé, 1979)
- STROOBANTS, Marcelle (1993), Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Editions de l'Université, Bruxelles.
- VYGOSTKY, L. S., (1985), Pensée et Langage, Coll. Terrains, Editions Sociales, Paris.
- WITTOBSKI, Richard, (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. L'Harmattan. Action et Savoir.
- ZARIFIAN, Philippe, (1999) Objectif compétence. Editions Liaisons, 1ère édition.
- ZARIFIAN, Philippe, (2001) Le modèle de la compétence, Paris, Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, Philippe, (décembre 2005), Compétences et stratégies d'entreprise, éditions Liaisons.

Textes officiels

- Accord National interprofessionnel de 2009
- Code de l'Éducation, (2005), Article L 122-1-1 issu de l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005
- Assemblée Nationale. (2005) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. [En ligne] Ministère de l'Education Nationale.- art.2. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. France. [Consulté le 29 février

2016] Disponibilité et accès :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

- Commission des communautés européennes (2003). Communication de la commission, Education & formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Bruxelles, 11/11/2003. Disponibilité et accès :

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2003/com2003_0685fr01.pdf

- Conseil européen de Lisbonne, (2000) Conclusions de la Présidence – 23 et 24 mars 2000.

- Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 modifiant le code de l'éducation -

www.legifrance.gouv.fr

- DE VILLEPIN, Dominique (2006) Socle commun de connaissances et de compétences, Ministère de l'Education Nationale, Décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir d'avril 2005. France. [Consulté le 29 février 2016] Disponibilité et accès :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

- DOUCET, S. (2015). Rapport d'information déposé par la commission des affaires européennes sur la validation de l'apprentissage non formel et informel. Paris. Présidence de l'Assemblée nationale.

- Enquête Insee IVQ (2011) [En ligne], Accès et disponibilité :

http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1426

- FONTAINE, Nicole.(2000) Conseil Européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la Présidence. [En ligne] Parlement Européen. Mis à jour le 30/11/2015 . [Consulté le 29 février 2016]. Disponibilité et accès :

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

- FPSPP, Référentiel du Socle de connaissances et de compétences professionnelles [En ligne] Accès et disponibilité :

<http://www.fpspp.org/portail/resource/filecenter/document/042-00001v-007/4--socle---referentiel-et-certification.pdf>

- Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

- Loi n°11696 du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire obligatoire.

- Mission d'information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège d'avril 2010
- Ministère de l'Education Nationale, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, [En ligne], [Mis à jour le 05 juillet 2016], [Consulté le 10 août 2016], Disponibilité et accès : <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>
- OECD, (26 août 2005) La définition et la sélection des compétences clés [En ligne] Disponibilité et accès : <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- Présidence du Conseil Européen de Bruxelles. (2005) Pacte européen pour la jeunesse [En ligne] Commission Européenne Mars 2005. Mis en ligne le 23/03/2005 . Dernière mise à jour le 22/10/2015. [Consulté le 29 février 2016]. Disponibilité et accès : http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-05-1_fr.htm
- Projet de loi de finances pour 2012.
- Repères historiques empruntés à la « fiche historique » du dossier de presse Le socle commun de connaissances et de compétences, sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#0>

Usuels

- PIGALLET, Philippe et BELLANGER, Lionel, (25 novembre 1996), Dictionnaire de la formation et du développement personnel, ESF Editeur, Collection Formation Permanente, Paris, 335p.
- Office Québécois de la langue française, (2012), Grand dictionnaire terminologique, [En ligne], Gouvernement du Québec, Disponibilité et accès sur : <http://www.granddictionnaire.com>
- Larousse, (2004), Petit dictionnaire français Larousse. L'essentiel à portée de main, Distribooks Incorporated, 1009 p.

Quelques articles de référence

- ALLIX-DESFAUTAUX C., (1998), Triangulation : vers un dépassement de l'opposition qualitatif/ quantitatif, Économies et Sociétés, Série Sciences de Gestion, n°2, pp. 209-226
- ARDOUIN Thierry. (2008) De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : Regard croisé France/Québec. Colloque Management des capacités organisationnelles. ACFAS. Québec 7-8/05/2008
- BATAILLE, F. (2001) Compétence collective et performance, Revue de Gestion des Ressources Humaines. Avril-mai-juin 2001. p. 66-81.
- BRICLER, Michel (2009), Des compétences d'employabilité durable pour sécuriser les parcours professionnels des individus, De Boeck Supérieur : Projectics / Proyéctica / Projectique 2009/3 (n° 3), p. 95-101.
- FRERF, (2005), Gérer les parcours de vie dans les sociétés de la connaissance, In Cactus news du mardi 9/8/2011
- GIRIN J. (1987), L'objectivation des données subjectives : éléments pour une théorie du dispositif dans la recherche interactive, in Colloque FNEGE/ISEOR, 1995
- LE BOTERF, G. (1997). Pour une définition plus rigoureuse de la compétence, Le Monde, 2 juillet.
- LEMONNIER, J. (2002), « Du salariat à l'indépendance professionnelle : peut-on concevoir le travail autrement ? », Humanisme et entreprise, N°251, pp.25-51. P.33
- LEPLAT, J., (2001) in « Compétences individuelles, compétences collectives », Communication à la journée de Psychologie du travail et d'Ergonomie en Rhône-Alpes
- PARLIER, M., (1998), Apprentissage et Organisation in actualité de formation permanente n°154. Mai/ Juin 1998
- SAMURCAY (R) et PASTRE (P). (1995) Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. Education permanente. N° 123.

- STROOBANTS, M., (1991) Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, Formation Emploi, n° 33. p.31-42.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, (2015), Ecole et milieux populaires. 01/03/2015, Cahiers pédagogiques, n° 520, 71p, ISSN : 2268-7874
- ZARIFIAN, P. (1995), Le modèle de la compétence : une démarche inachevée, Le Monde, 1^{er} mars
- ZARIFIAN, Philippe, (1992), Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, In N°112 Education permanente. P 15- 22. 10/1992.
- ZEMKE, R. (1982). Job competencies: Can they help you design better training? Training, 19, p. 28-31

Articles en ligne

- AMELAN, Roni. (2003) L'accès à l'information est essentiel à la construction des sociétés du savoir. [En ligne] Communiqué de presse N°2003-76 UNESCO. 14/10/2003. Mis à jour en 2016 [Consulté le 28 février 2016] Disponibilité et accès :
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=16643&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ARDOUIN, Thierry (2006) Education ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir de formation ? Les mondes sociaux de la formation d'adulte. [En ligne] Disponibilité et accès :
http://www.cma-lifelonglearning.org/frenchbis/pdf/Comm_TA_EFTLV.pdf
- BRICLER, Michel.(Mars 2009) Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus. Projectics / Proyéctica / Projectique.[En ligne]. [Consulté le 26 mars 2015] N°3. P. 95-101. Disponible sur : www.cairn.info/revue-projectique-2009-3-page-95.htm
- CHAMPY- REMOUSSENARD, Patricia, (2008) Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education. Revue Recherches et Education, [En

- ligne], 2ème semestre 2008, pages 9-26, [Consulté le 28 février 2016]
Disponibilité et accès sur : <https://rechercheseducations.revues.org/432>
- UNIVERSITE OUVERTE DES HUMANITES (2016) L'éducation permanente une vieille idée in Chapitre 8 : Aperçu historique de la formation de La formation : théories et dispositifs, [En ligne], [Consulté le 10 août 2016], Disponibilité et accès :
<http://www.uoh.fr/front/document/c824819c/c1f1/46a9/c824819c-c1f1-46a9-a981f4ab68a20c06/UOHEDU/Module126/pages/s8/page2537.xml>
 - GRETA du Velay, (2010), Compétences clés, [En ligne] Accès et disponibilité : <http://competencescles.eu/wp-content/uploads/2010/02/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-de-la-comp%C3%A9tence-cl%C3%A9-Apprendre-%C3%A0-apprendre-Greta-du-Velay.pdf>
 - GROSETTI, Michel, (2011), L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux, Échelles d'action et d'analyse, Sociologie, [En ligne], Disponibilité et accès : <https://sociologies.revues.org/3466>
 - INSTITUT DE L'ENTREPRISE, (Septembre 2014), L'emploi à vie est mort, vive l'employabilité !, in Notes de l'Institut, [En ligne], [Consulté le 10 août 2016], [Mise à jour en 2015], Disponibilité et accès :
<http://www.institut-entreprise.fr/les-publications/lemploi-vie-est-mort-vive-lemployabilite>
 - KOZANITIS, A., (2005), Bureau d'appui pédagogique, (En ligne), École Polytechnique, Paris. Accès et disponibilité :
http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf
 - PELLETIER, G., SOLAR, C. (2001). L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage? [En ligne], in Cité des sciences et de l'industrie (Éd.). Apprendre aujourd'hui. Paris. Disponibilité et accès :
http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/savoirs_p3.htm

- PORTIER, Gonzague.(Mars 2000). De la Modernité à une conscience adulte majeure. [En ligne] L'enjeu d'un nouveau millénaire. Caméléo. Version 2009 téléchargeable. p18. [Consulté le 05 avril 2015.] Disponibilité et accès : <http://fr.calameo.com/read/0000284708ea916e499a4>

Sitographie

Site officiel de l'Union Européenne, [Mis à jour le 09 août 2016], disponibilité et accès : http://europa.eu/european-union/index_fr

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	12
1. CONTEXTUALISATION DU SUJET DE RECHERCHE : LECTURE, IDEES, SUJET	12
2. L'INTERVENTION DE LA RECHERCHE	23
3. LES RAISONS DU CHOIX DE CE SUJET DE RECHERCHE	29
3.1. Intérêt personnel	
3.2. Pertinence sociale	
3.3. Pertinence scientifique	
4. LES ENJEUX DE LA THEMATIQUE	31
5. ARCHITECTURE DE LA THESE	33
PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE : DES COMPETENCES CLES AU DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE.....	35
CHAPITRE 1 : DES SAVOIRS DE BASE AUX COMPETENCES CLES	36
INTRODUCTION	36
1.1. DEFINITIONS ET CONSTATS	36
1.1.1. La maîtrise insuffisante des savoirs de base : un obstacle pour s'intégrer au marché du travail	
1.1.2. La compétence, une notion centrale mais qui reste encore un peu floue	
1.1.3. Les compétences de base constituent un enjeu majeur pour notre société	
1.1.4. LES COMPETENCES CLES, UNE NOTION ENCORE NON STABILISEE	
1.2. LES DIFFERENTES APPROCHES ET CONCEPTIONS DE LA COMPETENCE.....	43

- 1.2.1. La notion de compétence dans le champ des pratiques professionnelles
- 1.2.2. L'approche par les savoirs
- 1.2.3. L'approche par les savoir-faire
- 1.2.4. L'approche par les savoir-être
- 1.2.5. L'approche mixte (savoir, savoir-faire et savoir-être) ou la compétence comme espace tridimensionnel
- 1.2.6. L'approche cognitive
- 1.2.7. L'approche du savoir en usage
- 1.3. LA NOTION DE COMPETENCE DANS LE CHAMP SCIENTIFIQUE48
 - 1.3.1. La compétence individuelle
 - 1.3.2. La notion de compétence en psychologie : l'évaluation du sujet cognitif
 - 1.3.3. Le point de vue de la sociologie du travail : de la qualification à la compétence
 - 1.3.4. La notion de compétence en ergonomie
 - 1.3.5. La notion de compétence dans les sciences de l'éducation et de la formation
 - 1.3.6. La notion de compétences et ses usages en sciences de gestion : la primauté de la gestion des ressources humaine
 - 1.3.7. La compétence collective
 - 1.3.8. Les compétences organisationnelles.
 - 1.3.9. En guise de conclusions de ces approches théorico-pratiques
- 1.4. LES COMPETENCES CLES AU CŒUR AU CŒUR DES PROCESSUS DE CHANGEMENT 58
 - 1.4.1. L'émergence des compétences clés : une ambition européenne et une priorité nationale
 - 1.4.2. Les compétences clés en Europe : l'aboutissement d'une longue réflexion de l'union européenne
 - 1.4.3. L'implication de l'éducation nationale : une déclinaison à la française liée à a formation initiale

1.4.4.	L'implication de l'Etat tant au niveau national qu'aux niveaux régional et départemental	
1.5.	LA DEFINITION ET L'IDENTIFICATION DES COMPETENCES CLES	67
1.5.1.	La contradiction sémantique entre les termes "compétence" et "clé"	
1.5.2.	Evolution de la notion « compétences clés »	
1.5.3.	L'OCDE : L'enquête PISA, le programme DéséCo et la définition des compétences clés	
1.5.4.	Cadre de référence européen des compétences clés	
1.5.5.	Le cadre français : l'émergence du socle commun de connaissances et de compétences	
1.5.6.	La réponse de l'Etat français dans le cadre de la formation continue	
1.6.	LES ENJEUX MAJEURS DES COMPETENCES CLES	77
1.6.1.	Les compétences clés : un enjeu pour l'épanouissement des individus dans la société	
1.6.2.	Les compétences clés : facteurs d'innovation et de développement économique des entreprises	
1.6.3.	Les compétences clés : un levier essentiel pour la formation professionnelle	
1.6.4.	Les compétences clés : vecteur de cohésion sociale	
1.7.	L'ACQUISITION, LA GESTION ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CLES EST L'AFFAIRE DE TOUS.....	80
1.7.1.	De l'appropriation des connaissances vers l'acquisition des compétences	
1.7.1.1.	Place de la formation initiale	
1.7.1.2.	Place de la formation professionnelle continue	
1.7.2.	Les apprentissages formel, informel, non-formel : des notions difficiles à utiliser	
1.7.2.1.	L'apprentissage formel	
1.7.2.2.	L'apprentissage informel	
1.7.2.3.	L'apprentissage non-formel	

17.2.4. Le concept d'autoformation	
17.2.5. L'attitude face à l'apprentissage : L'apprenance	
17.2.6. Articulation des différentes catégories d'apprentissages	
17.2.7. La valorisation de l'apprentissage non formel et informel en Europe : une ambition forte	
17.3. L'APPROCHE PAR COMPETENCE	
1.7.3.1. L'ingénierie pédagogique pour développer des compétences clés	
1.7.3.2. La gestion des compétences clés et l'importance de l'organisation du travail	
CONCLUSION DU CHAPITRE 1	97
 CHAPITRE 2 : LE MANAGEMENT DES COMPETENCES CLES EN MILIEU PROFESSIONNEL : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE.....	98
 INTRODUCTION	98
2.1 LES PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE	99
2.1.1 Le behaviorisme	
2.1.2 Le modèle transmissif	
2.1.3 Le constructivisme	
2.1.4 Le socioconstructivisme	
2.2 UNE MULTIPLICITE DE FORMES D'ORGANISATION POUR REpondre A DES OBJECTIFS DIFFERENTS	102
2.2.1 Les caractéristiques du phénomène organisationnel	
2.2.2 L'organisation formatrice	
2.2.3 L'organisation qualifiante	
2.2.4 L'organisation apprenante	
2.3 LE CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE	106
2.3.1 Apprentissages organisationnels et organisations apprenantes	

2.3.2	Les caractéristiques de l'organisation apprenante	
2.3.3	L'organisation apprenante au service du développement des compétences	
2.3.4	Les logiques de qualification pour aller vers la gestion des compétences	
2.3.5	Les apports de l'apprentissage expérientiel	
CONCLUSION DU CHAPITRE 2		115
CHAPITRE 3 : LE DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE : VERS L'EMERGENCE D'UN CONCEPT D'EMPLOYABILITE DURABLE..... 117		
INTRODUCTION.....		129
3.1.	L'EMPLOYABILITE : UN CONCEPT AUX DIMENSIONS VARIEES.....	118
3.1.1	Historique de la notion d'employabilité	
3.1.2	Définition contemporaine de l'employabilité	
3.1.3	Les dimensions de l'employabilité	
3.2.	LES FACTEURS DE L'EMPLOYABILITE	122
Les acteurs de l'employabilité		
3.2.1.	L'individu	
3.2.2.	L'entreprise	
3.2.3.	Le rôle des RH	
3.3.	LA GESTION PREVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPETENCES	129
3.3.1.	L'entretien professionnel	
3.3.2.	La formation professionnelle	
3.3.3.	La gestion des talents	
3.3.4.	Les organisations syndicales	
3.3.5.	La Société et les pouvoirs publics	
3.3.6.	Intérêt commun de promouvoir l'employabilité	
3.3.7.	Le processus de développement de l'employabilité	

3.4. LES DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE DU DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE.....	133
3.4.1. Les conditions de développement de l'employabilité	
3.4.2. Les leviers d'actions pour accroître l'employabilité	
3.5 VERS L'APPARITION DE « COMPETENCES D'EMPLOYABILITE DURABLE ».....	137
CONCLUSION DU CHAPITRE 3	139
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	140

DEUXIEME PARTIE : LA MÉTHODOLOGIE ET LES RESULTATS DE LA RECHERCHE.....143

CHAPITRE 4 : POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE144

INTRODUCTION 144

4.1 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 144

4.1.1 Positionnement épistémologique de la recherche

4.1.1.1. Thèse des positivistes : la connaissance est objective

4.1.1.2. Thèse des constructivistes : la connaissance est construite

4.1.1.3. Thèse des interprétativistes : la connaissance est acquise à travers des interprétations

4.1.2 Positionnement épistémologique à la base de notre démarche de recherche

4.1.2.1 *Problématique de la relation objet/sujet en sciences de l'éducation*

4.1.2.2 *Opinion et connaissance antérieure*

4.2. PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE NOTRE RAISONNEMENT SCIENTIFIQUE ET CONSTRUCTION DU CORPS D'HYPOTHESES 149

4.2.1. Formulation des hypothèses et processus de construction de notre raisonnement scientifique

4.2.2. Méthode de construction du corps d'hypothèses

4.3. CHOIX METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	151
4.3.1. Positionnement méthodologique de notre recherche	
4.3.1.1. <i>Principales méthodologies de recherche en sciences de l'éducation</i>	
4.3.1.2. <i>Partis pris méthodologiques</i>	
4.3.2. Méthode de validation des connaissances	
4.3.2.1. <i>Validité interne</i>	
4.3.2.2. <i>Validité externe</i>	
CONCLUSION DU CHAPITRE 4	154
CHAPITRE 5 : MÉTHODES D'ACCÈS AUX INFORMATIONS ET TECHNIQUES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES	156
INTRODUCTION	156
5.1. METHODES D'ACCES AU TERRAIN DE RECHERCHE	156
5.1.1 Champ de la recherche	
5.1.2 Les étapes de la recherche	
5.1.2.1 <i>Contexte de la demande</i>	
5.1.2.2 <i>Demande initiale</i>	
5.1.2.3 <i>Evolution des publics ciblés</i>	
5.1.2.4 <i>Le dispositif et le calendrier de réalisation</i>	
5.2 METHODES DE REALISATION DES ENTRETIENS	159
5.2.1. Réalisation des entretiens de positionnement prospectif individuel	
5.2.1.1. <i>Techniques de recueil des données mobilisées pour cette recherche</i>	
5.2.1.2. <i>Acteurs interrogés dans l'entreprise 2SC</i>	
5.2.2 Présentation et conduite de l'entretien	
5.2.2.1 <i>Le guide d'entretien</i>	
5.2.2.2 <i>La synthèse de l'entretien de positionnement</i>	
7.2.1. <i>Le processus de formation et les modules</i>	
7.2.1.1. <i>Les modules du tronc commun</i>	

7.2.1.2. <i>Les modules complémentaires</i>	
5.3 L'ENQUETE DE SUIVI	174
5.3.1 Objectif de l'enquête de suivi	
5.3.2 Présentation de l'échantillon	
5.3.3 Présentation du questionnaire	
5.4 PRESENTATION DES METHODES D'ANALYSE.....	175
5.4.1. Méthode d'exploitation des données issues des entretiens qualitatifs	
5.4.2. Méthode d'exploitation des données issues des entretiens quantitatifs	
CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....	176
CHAPITRE 6 : LES PRINCIPAUX RESULTATS : UN GRAND PAS VERS LA VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	178
INTRODUCTION	178
6.1. LES PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE POSITIONNEMENT PROSPECTIF INDIVIDUEL	178
6.1.1. Les données de base des entretiens de positionnement prospectif individuel : pour une meilleure connaissance des salariés impliqués dans le dispositif « Cap Compétences »	
6.1.2. Repérages, diagnostic et analyse des compétences clés au sein de l'entreprise : des compétences clés repérées à partir des activités professionnelles	
6.1.3. Dispositifs de formation mis en place dans le cadre de « Cap Compétences » : des actions ciblées en fonction des besoins des salariés	
6.2. LES PRINCIPAUX RESULTATS DES ENTRETIENS DE SUIVI : UNE ETAPE CRUCIALE DANS LE PROCESSUS DE NOTRE RECHERCHE.....	189
6.2.1. Les caractéristiques de l'échantillon : un choix forcé qui s'avère fort intéressant	

6.2.2. Diagnostic et analyse des compétences clés validées à l'issue des 3 ans de latence : une progression notable en terme de compétences des salariés	
6.2.3. Analyse des résultats obtenus à l'issue de la mise en œuvre du dispositif de formation : un réel engagement des salariés	
6.2.4. Analyse des résultats au regard des objectifs professionnels : des salariés motivés qui apprécient le climat social de l'entreprise	
6.2.5. Apports visibles des compétences clés dans le parcours professionnels des salariés : une mobilité interne et externe affirmée, synonyme d'employabilité	
6.3. L'ÉVALUATION GLOBALE DU DISPOSITIF « CAP COMPÉTENCES" AU SEIN DE LA SOCIÉTÉ S2C : DES RÉSULTATS VISIBLES ET CONTRÔLABLES PAR LES ACTEURS IMPLIQUÉS DIRECTEMENT DANS CE PROJET.....	201
6.3.1. Du point de vue des managers : les compétences clés au service d'un projet d'entreprise qui s'inscrit totalement dans la politique des ressources humaines	
6.3.2. Du point de vue des salariés concernés : un retour plutôt positif malgré la dimension anxiogène du dispositif	
6.3.3. Du point de vue des pilotes du dispositif « Cap Compétences » : un excellent projet pour développer les compétences clés au service de la performance collective	
CONCLUSION DU CHAPITRE 6	206
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE : VERS L'ÉMERGENCE D'UN CONCEPT D'EMPLOYABILITÉ DURABLE	208
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	210
7.1. LES APPORTS THÉORIQUES : UN ESSAI VERS UNE CERTAINE STABILISATION DES CONCEPTS.....	220
7.1.1. Un changement de paradigme : vers l'émergence d'un socle commun des compétences	

7.1.2. Organisation du travail et développement des compétences: un idéal intitulé organisation qualifiante et/ou apprenante	
7.1.3. Employabilité : l'émergence d'un concept d'employabilité durable	
7.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES : L'INTERACTION ENTRE LES TROIS CONCEPTS ETUDIES	237
7.2.1. Vérification de l'hypothèse n°1 : « Les compétences clés issues du cadre commun Européen de référence et de leurs correspondances dans le socle commun de connaissances et de compétences, constituent, au regard du contexte socio-économique actuel, un pré-requis à une employabilité»	
7.2.2. Vérification de l'hypothèse n°2 : « Le développement des compétences clés permet d'accroître l'employabilité des individus et favorise la mobilité professionnelle des salariés »	
7.2.3. Vérification de l'hypothèse n°3 : « Les organisations qualifiantes favorisent le développement des compétences clés et permettent d'optimiser la performance des salariés. »	
7.3. ANALYSE CRITIQUE DE LA THESE	244
7.4. OUVERTURE ET PERSPECTIVES	246
ANNEXES	247
TABLE DES FIGURES.....	283
TABLE DES TABLEAUX.....	284
INDEX.....	286
BIBLIOGRAPHIE.....	289